

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ALINE DE OLIVEIRA VIEIRA

**POR UMA TEORIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:  
PRÁTICAS DE LEITURAS POR NARRATIVAS IMAGÉTICAS**

VITÓRIA  
2018

**ALINE DE OLIVEIRA VIEIRA**

**POR UMA TEORIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:  
PRÁTICAS DE LEITURAS POR NARRATIVAS IMAGÉTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Física, na linha de pesquisa Educação Física, Currículo, Formação e Cotidiano Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

VITÓRIA  
2018

**ALINE DE OLIVEIRA VIEIRA**

**POR UMA TEORIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:  
PRÁTICAS DE LEITURAS POR NARRATIVAS IMAGÉTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Física, na linha de pesquisa Educação Física, Currículo, Formação e Cotidiano Escolar.

Aprovada em 30 de agosto de 2018

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Dr. Wagner dos Santos  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

---

Dr. Amarílio Ferreira Neto  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Dr Antônio Jorge Gonçalves Soares  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Dra Silvana Ventorim  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Dra Valdete Côco  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Em memória de Adna Vieira, minha avó, que  
sonhava com uma doutora na família.**

## AGRADECIMENTOS

Agradecer pela produção de uma tese e titulação à doutora não se limita aos espaços e tempos do período de quatro anos de doutoramento. Quero expressar minha gratidão aos autores que, nas partilhas formativas, desde minha escolha pelo magistério, constituíram comigo a escrita da história de minha formação humana até este trabalho.

Com a história vista pelo presente, em primeiro lugar, minha imensa gratidão ao meu orientador e amigo, Wagner dos Santos, com quem me alfabetizei na escrita acadêmica desde o mestrado. Em você encontrei a mão estendida à escuta de minhas experiências com a Educação Física escolar e a parceria para, com elas, pensar a produção do conhecimento científico coletivo e compartilhado da Universidade com a educação básica. Você foi responsável por me motivar e investir em minha formação como pesquisadora para o ingresso no doutorado. Sei que a confiança em mim é tanta, que o fez colocar a “menina dos seus olhos”, a teorização da avaliação indiciária, em minhas mãos, como objeto de estudo desta tese. Obrigada por tantos aprendizados que em muito transformam e (re)significam a professora e amiga Aline.

Ao professor Amarílio Ferreira Neto, principal responsável pela minha entrada no grupo Proteoria. Com muito carinho o chamo de meu orientador profissional. Para além do mundo acadêmico, foi o olhar que parou e reparou em mim, não como a estudante jovem da formação inicial, mas como a professora que, no mestrado, queria uma chance para dar continuidade à sua formação. Suas orientações foram muito além dos textos da dissertação e tese. Agradeço por estar de licença no doutorado, por conseguir chegar às seis e meia da manhã e eu poder lhe servir um café e saber que isso seria um enorme convite à escuta de suas sábias colocações à minha trajetória docente. Tenho imenso orgulho de ter sido chamada pelos colegas de doutoramento de “filhote versão feminina de Ferreira Neto”. Somos a potência dos 18 anos de Proteoria, porque temos o fundador na contínua orientação e disponibilidade a aprendizados. Minha gratidão a você por hoje poder ser chamada de proteórica e doutora.

Nesta jornada acadêmica, agradeço especialmente à professora Silvana Ventorim que, desde o mestrado, participa das bancas de qualificação de meus estudos, enriquecendo a dissertação e tese com suas colocações detalhistas, criteriosas e aprofundadas. Ao professor Antônio Jorge Gonçalves Soares, agradeço os aprendizados valiosos produzidos desde a graduação nas conversas sobre como ser política, as aulas no doutorado no prazeroso diálogo com as obras de Gilberto Velho e participação na banca de defesa. A professora Valdete Côco pela gentileza e disponibilidade ao aceitar participar da defesa. .

Durante esses meus oito anos de Proteoria, dedico meus mais afetivos agradecimentos àquela que chamo família proteórica, onde constituí amizades valiosas, que dividiram momentos de tensões com a produção da tese e, ao mesmo tempo, a companhia para relaxar, sorrir, e fazer projetos para o futuro. Somos a velha geração e, com ela, expresso minha gratidão ao amigo Felipe Carneiro, com quem, juntos, fomos e somos responsáveis por manter as tradições do grupo, desde consultas a bases teóricas até as maneiras como fazer o café e produzir eventos culturais. Sou grata aos da nova geração, com quem, desde 2014, convivi. Cada um, de maneira singular, contribuiu para minha formação e escrita deste trabalho: Bruna, Daniela, Fabia, Jean, Lucas, Marciel, Marcela, Marcelo, Matheus Frossard, Matheus Marin, Murilo, Ronildo, Rodrigo, Renato, Sayonara, Wagner Zeferino. Estendo meus agradecimentos aos demais professores do grupo Proteoria, especialmente Omar Schneider, Kezia Nunes, Andreia Locatelli e Felipe Costa. A vocês meu carinho e muito obrigada pelos aprendizados compartilhados.

Em meio a tantas tensões, agradeço às parceiras e amigas Juliana Cassani e Mariana Pozzatti que, a todo o momento, estiveram presentes. Juntas, tecemos o que é tornar-se doutora. Amadurecemos nos espaços das cafeterias, das caronas para casa, das idas a Santa Teresa para palestras e bancas de TCCs, nos textos produzidos compartilhados. Agradeço a vocês, também pelos outros sentidos que me fizeram atribuir a ser professora e a ser a mulher Aline.

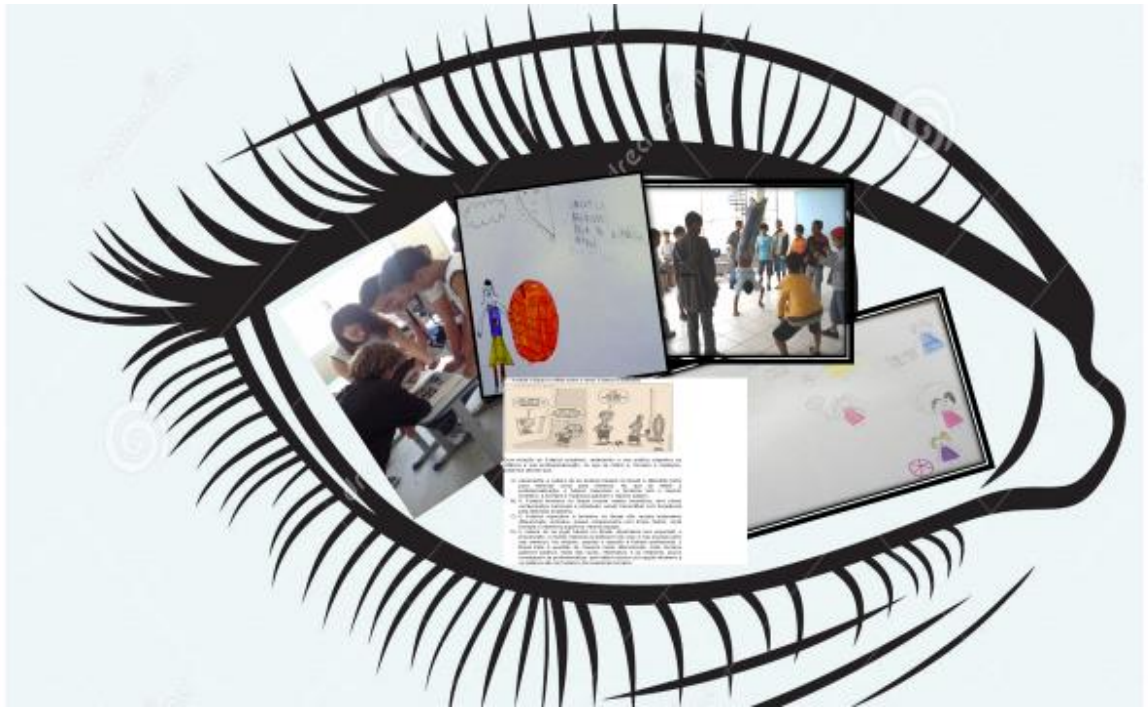
Agradeço à professora Elvira pela imensa contribuição ao trabalho. Com imenso entusiasmo e acolhida, você abriu seu baú de experiências docentes e a sua escola, para, juntas, produzirmos as narrativas (auto)biográficas de seus alunos e do seu potente trabalho com portfólios fotográficos.

Agradeço à Fapes pela concessão da bolsa de doutorado e à Prefeitura Municipal de Serra, a qual me cedeu a licença para o doutorado, marcando seu compromisso com a formação continuada de seus profissionais. A tese e o título foram se delineando, mesmo antes de 2014, nessa rede de ensino, em especial, nas escolas Centro de Jacaraípe e Dom Helder Pessoa Câmara. Nesses coletivos pedagógicos, houve a potência das experiências formadoras da professora Aline. Por isso, minha gratidão sublima a todos alunos e professores, especialmente, aos colegas que se tornaram grandes amigos: Anderson, Daniela, Gentil, Geraldo, Karla, Rafael Sapiência, Regina, Selma, Virgínia Lucia, Yuri. Em especial, aqueles que, no lugar da direção, acreditam na professora e na área de Educação Física, Eduardo e Micheline. E também aqueles que, mais do que cobrar pautas, verdadeiramente assessoraram a produção qualificada da professora Aline, por isso, carinhosamente, chamo-os de meus pedagogos: Carlos, Catia, Eli, Maria Wilsa e Marcia.

Da admiração entre pedagogo e professora de Educação Física veio a construção de um relacionamento amoroso. Obrigada, amado Carlos Pereira Melo, pela paciência com a minha ausência nos momentos de tese, pela palavra amiga que me fortaleceu no fim do doutorado, pelo afeto tão encorajador.

Sou um projeto experiencial de sujeito, formado desde avós retirantes nordestinos no Rio de Janeiro até meus pais que migraram, na década de 1980, para viver no Espírito Santo. Nosso princípio formador é carregar o amor a Deus e servir ao próximo como profissionais e seres humanos honestos que vencem na vida pelos estudos. Meu amor incondicional e gratidão às famílias Vieira e Oliveira, especialmente, à minha irmã, Evelyn, pela parceria e apoio neste doutoramento, e à minha mãe, Regina, e a meu pai, Edson, que tanto sonhavam em ter uma filha doutora. Tudo isso é principalmente para vocês dois.

Pai, no silêncio revelador da oração, quando perguntei: Por que agora um doutorado, se estou tão feliz nas minhas escolas? Você me respondeu: Porque agora chegou o momento da colheita. Filha, você merece. Para você, meu Pai, todo amor, glória e gratidão.



*A importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças. A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.(MANOEL DE BARROS)*



## RESUMO

Esse estudo objetivou propor um *corpus* de saberes teórico-práticos que desse elementos à teorização da avaliação indiciária, ao debate da produção de sentidos com o aprender; como, também, aos usos e análise das leituras dos aprendizados por meio de registros avaliativos imagéticos. Sustenta a tese de que a incorporação dos elementos da teoria experiencial do sujeito de Marie Christine Josso, da filosofia dialógica de linguagem em Mikhail Bakhtin e narrativa em Walter Benjamin; bem como a concepção de educação dialógica em Paulo Freire, fundamentam esta discussão sobre teorização da avaliação indiciária. Optou-se por empregar uma metodologia de trabalho qualitativa de caráter plurimetodológico. O texto foi organizado em partes. Os dois primeiros capítulos da Parte I apresentam o objeto de estudo no campo da avaliação educacional brasileiro, em uma análise da produção do conhecimento em avaliação da aprendizagem na Educação e na Educação Física, no período de 2005 a 2015. O terceiro capítulo traz a história da trajetória dos estudos com avaliação educacional pelo grupo Proteoria, objetivando problematizar a constituição da teorização da avaliação indiciária. A Parte II traz um capítulo que apresenta a incorporação do *corpus* de saberes teórico-práticos à avaliação indiciária, e mais dois capítulos de pesquisas de campo do tipo (auto)biográfica, pela entrada metodológica ateliê biográfico com alunos jovens de duas escolas do ensino fundamental, uma da Prefeitura Municipal de Vitória e a outra de Serra. Estas escolas possuem uma história de duas docentes de Educação Física que permaneceram com o mesmo grupo de alunos, lecionando para eles por mais de cinco anos. Essas educadoras possuem um trabalho pedagógico com registros avaliativos em diferentes linguagens: textos, provas, desenhos, diários da Educação Física, portfólios de fotografias e filmagens. Com essas investigações empíricas, analisou-se os sentidos atribuídos pela professora e alunos à avaliação da Educação Física. A tese problematiza de que maneira os usos de registros avaliativos imagéticos sinalizam possibilidades para se pensar em avaliar na concepção indiciária na perspectiva investigação-formativa, com vistas às projeções do ensino e aprendizagens das práticas corporais. Os resultados apontam para a incorporação na teorização indiciária, da prática avaliativa por investigação

narrativa, tomando a formação humana como centralidade do processo educativo. As potencialidades da teorização da avaliação indiciária estão, primeiramente, em anunciar o avaliar na centralidade do protagonismo do aluno no processo formativo, compreendendo que o aprender são ações individuais e coletivas. Demonstra a importância da produção das práticas avaliativas na/pelas narrativas das experiências de ensino e de aprendizagens, materializadas em registros que deem visibilidade às interpretações dos caminhos percorridos na trajetória dos aprendentes da formação humana. Essa necessidade leva a anunciar a importância do lugar das práticas (auto)avaliativas, principalmente, como fazer sua materialização por meio dos registros imagéticos, pensados, especialmente, ao avaliar a especificidade do conhecimento que lida a Educação Física. Avaliar torna-se ações investigativo-formativas dos aprendentes de análise das escritas-narrativas corporeizadas pelas/com as experiências das práticas corporais e da forma como essas inscrições fornecem indícios aos modos de projeções de aprendizagens na formação do corpo biográfico.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Narrativas. Registro Imagético.

## **ABSTRACT**

This study aimed to propose a corpus of theoretical-practical knowledge that gives elements to theorization of the evidential evaluation, to the debate of the production of meanings through learning; as well as to the uses and analysis of the readings of the learning by means of imaging evaluation records. It supports the thesis that the incorporation of the elements of experiential theory of the subject of Marie Christine Josso, of the dialogical philosophy of language in Mikhail Bakhtin e narrative in Walter Benjamin; as well as the conception of dialogic education in Paulo Freire, are the basis for this discussion about theorization of evidential evaluation. It was decided to use a qualitative methodology work of pluri-meteorological character. The text was organized in parts. The text was organized in parts. The first two chapters of Part I present the object of study in the field of Brazilian educational evaluation, in an analysis of the production of knowledge in evaluation of learning in Education and Physical Education, from 2005 to 2015. The third chapter brings the history of the trajectory of the studies with educational evaluation by the Proteoria group, aiming to problematize the constitution of the theorization of the evidential evaluation. Part II presents a chapter that presents the incorporation of the corpus of theoretical-practical knowledge to the evidential evaluation, and two other chapters of field research of the (self) biographical type, by the biographical atelier methodological entrance with young students from two elementary schools , one from the City Hall of Vitória and the other from Serra. These schools have a history of two Physical Education teachers who have remained with the same group of students, teaching them for more than five years. These educators have pedagogical work with evaluative records in different languages: texts, tests, drawings, physical education journals, photo and filming portfolios. With these empirical investigations, we analyzed the meanings attributed by the teacher and students to the evaluation of Physical Education. The thesis discusses how uses of imagery evaluation records indicate possibilities for thinking about evaluating in the evidential conception, from the perspective of formative research, with a view to the projections of the teaching and learning of corporal practices. The results point to the incorporation into the theorization in evidential evaluation, even into the evaluation practice through narrative investigation taking the human formation

as centrality in the educational process. The potentialities of the theory of the evidential evaluation are, firstly, to announce the evaluation in the centrality of the protagonism of the student in the formative process, understanding that the learning are individual and collective actions. It demonstrates the importance of the production of evaluative practices in / through the narratives of teaching and learning experiences, materialized in records that give visibility to interpretations of the paths covered in the trajectory of learners of human formation. This need leads us to announce the importance of the place of (self) evaluative practices, mainly, how to make its materialization through the imagery registers, specially thought, when evaluating the specificity of the knowledge that deals with Physical Education. To evaluate becomes investigative-formative actions of the learners of analysis of written-narratives embodied by / with the experiences of the corporal practices and of the way in which these inscriptions provide indications to the modes of projections of learning in the formation of the biographical body.

Keywords: Evaluation of learning. Narratives. Imaging Record.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo proponer un corpus de saberes teórico-prácticos que diera elementos a la teorización de la evaluación indiciaria, al debate de la producción de sentidos con el aprendizaje; como, también, a los usos y análisis de las lecturas de los aprendizajes por medio de registros evaluativos por imágenes. Sostiene la tesis de que la incorporación de los elementos de la teoría experiencial del sujeto de Marie Christine Josso, de la filosofía dialógica de lenguaje en Mikhail Bakhtin, narrativa en Walter Benjamin; así como la concepción de educación dialógica en Paulo Freire, fundamentan esta discusión sobre teorización de la evaluación indiciaria. Se optó por emplear una metodología de trabajo cualitativo con diferentes metodologías. El texto se organizó en partes. Los dos primeros capítulos de la Parte I presentan el objeto de estudio en el campo de la evaluación educativa brasileña, en un análisis de la producción del conocimiento en evaluación del aprendizaje en la Educación y en la Educación Física, en el período de 2005 a 2015. El tercer capítulo trae la historia de la trayectoria de los estudios con evaluación educativa por el grupo Proteoria, objetivando problematizar la constitución de la teorización de la evaluación indiciaria. La parte II presenta un capítulo que aborda la incorporación del *corpus* de saberes teórico-prácticos a la evaluación indiciaria, y otros dos capítulos de investigaciones de campo del tipo (auto) biográfica, por la entrada metodológica taller biográfico con alumnos jóvenes de dos escuelas de la enseñanza fundamental, una de la Municipalidad de Vitória y otra de Serra, situadas en el Estado del Espírito Santo. Estas escuelas poseen una historia de dos docentes de Educación Física que permanecieron con el mismo grupo de alumnos, enseñando para ellos por más de cinco años. Esas educadoras poseen un trabajo pedagógico con registros evaluativos en diferentes lenguajes: textos, pruebas, dibujos, diarios de la Educación Física, portfolios de fotografías y filmaciones. Con estas investigaciones empíricas, se analizaron los sentidos atribuidos por las profesoras y alumnos a la evaluación en la Educación Física. La tesis problematiza qué manera los usos de registros evaluativos por imágenes señalan posibilidades para pensar en evaluar en la concepción indiciaria en la perspectiva investigación-formativa, con vistas a las proyecciones de la enseñanza y aprendizajes de las prácticas corporales. Los resultados apuntan a la incorporación en la teorización indiciaria, de la práctica

evaluativa por investigación narrativa, tomando la formación humana como centralidad del proceso educativo. Las potencialidades de la teorización de la evaluación indiciaria están, primero, en anunciar el evaluar en la centralidad del protagonismo del alumno en el proceso formativo, comprendiendo que el aprender son acciones individuales y colectivas. Demuestra la importancia de la producción de las prácticas evaluativas en las narrativas de las experiencias de enseñanza y de aprendizajes, materializadas en registros que dan visibilidad a las interpretaciones de los caminos recorridos en la trayectoria de los alumnos de la formación humana. Esta necesidad lleva a anunciar la importancia del lugar de las prácticas (auto)evaluativas, principalmente, cómo hacer su materialización por medio de los registros por imágenes, pensados, especialmente, al evaluar la especificidad del conocimiento que trabaja la Educación Física. Evaluar se convierte en acciones investigativo-formativas de los alumnos en sus escritas-narrativas corporeizadas por/con las experiencias de las prácticas corporales y de la forma en que estas inscripciones ofrecen indicios a los modos de proyecciones de aprendizajes en la formación del cuerpo biográfico.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Narrativas. Registro por imágenes

## LISTA DE GRÁFICO

<b>Gráfico 1</b>	—	Ritmo de produção anual dos estudos.....	46
<b>Gráfico 2</b>	—	Quantitativo de estudos por concepção avaliativa.....	51
<b>Gráfico 3</b>	—	Perspectivas avaliativas dentro da concepção formativa.....	53
<b>Gráfico 4</b>	—	Ritmo de produção dos estudos mapeados em Educação Física.....	96
<b>Gráfico 5</b>	—	Distribuição dos estudos sobre avaliação por ano de produção.....	129

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 —</b>	Obras bibliográficas analisadas que anunciam as concepções avaliativas.....	52
<b>Quadro 2 —</b>	Estudos que analisam sentidos e avaliação.....	80
<b>Quadro 3—</b>	Distribuição dos estudos por procedência territorial e institucional.....	99
<b>Quadro 4—</b>	Usos das teorias e concepções avaliativas dos estudos mapeados.....	101
<b>Quadro 5—</b>	A materialização das práticas em Educação Física por concepção de avaliação.....	115
<b>Quadro 6—</b>	As sistematizações das práticas avaliativas com registros imagéticos.....	197
<b>Quadro 7 —</b>	Momentos de produção da narrativa (auto)biográfica de Elvira.....	215
<b>Quadro 8—</b>	Quantitativo de alunos participantes.....	218
<b>Quadro 9 —</b>	Os narradores e as fases cumpridas no ateliê biográfico.....	264



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 —</b>	Distribuição dos estudos mapeados por Região e instituição.....	47
<b>Figura 2 —</b>	Concepções avaliativas mapeadas e bases teóricas que as formam.....	57
<b>Figura 3 —</b>	Síntese das temáticas dos estudos mapeados.....	70
<b>Figura 4 —</b>	Práticas de registros avaliativos anunciados pelos estudos mapeados.....	75
<b>Figura 5 —</b>	Fluxograma dos projetos de pesquisa com avaliação em Educação Física.....	135
<b>Figura 6 —</b>	Fluxograma da trajetória de publicações do Proteoria com a temática avaliação .....	144
<b>Figura 7—</b>	Trajетória da avaliação indiciária nas pesquisas do grupo Proteoria.....	158
<b>Figura 8 —</b>	A constituição do conhecimento nas relações com o estatuto epistemológico do saber.....	180
<b>Figura 9 —</b>	O processo avaliativo no aprender com a prática corporal.....	202
<b>Figura 10 —</b>	A narrativa (auto)biográfica de Elvira e a constituição do portfólio fotográfico.....	214
<b>Figura 11—</b>	O segundo momento do ateliê biográfico.....	216
<b>Figura 12 —</b>	O terceiro momento do ateliê biográfico.....	217
<b>Figura 13—</b>	Os usos do portfólio fotográfico.....	230
<b>Figura 14 —</b>	Imagens que narram os registros produzidos pelos alunos.....	233
<b>Figura 15 —</b>	Momento do compartilhamento do portfólio fotográfico com os alunos.....	235
<b>Figura 16 —</b>	Montagem do Grupo B-I.....	238
<b>Figura 17—</b>	Montagem e narrativas do Grupo A I.....	245
<b>Figura 18 —</b>	Os momentos do ateliê biográfico.....	263
<b>Figura 19—</b>	Montagem do Grupo AII.....	267
<b>Figura 20—</b>	Diários dos alunos do Grupo B IV.....	273

<b>Figura 21—</b>	Montagens, diários e narrativas orais do Grupo IV.....	277
<b>Figura 22—</b>	Diários dos Alunos 7 e 20.....	285
<b>Figura 23 —</b>	Participação dos alunos narradores no 19º Jogos Estudantis da Serra.....	293

## LISTA DE SIGLAS

CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEFD	Centro de Educação Física e Desporto
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC- SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBPC	Sociedade Brasileira de Pesquisa Autobiográfica
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPE	Universidade Federal Pernambuco
UNB	Universidade Federal de Brasília
USP	Universidade Estadual de São Paulo
UMEF	Unidade Municipal de Ensino Fundamental

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
QUESTÃO NORTEADORA.....	33
OBJETIVO GERAL .....	33
ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	33
<b>PARTE I .....</b>	<b>38</b>
<b>CAPITULO I</b>	
<b>1     DAS APROPRIAÇÕES DE CONCEPÇÕES AVALIATIVAS      AO COMO FAZER: O QUE REVELA A PÓS-      GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2005-2015).....</b>	<b>39</b>
1.1    TEORIA E MÉTODO.....	42
1.2    RITMO DE PRODUÇÃO E INSTITUIÇÕES MAPEADAS....	45
1.3    USOS DAS CONCEPÇÕES AVALIATIVAS.....	50
1.3.1 <b>Usos das concepções formativas.....</b>	<b>58</b>
1.3.2 <b>Usos das concepções Emancipatórias e Diagnóstica.....</b>	<b>64</b>
1.3.3 <b>Usos das concepções Investigativa e Mediadora.....</b>	<b>67</b>
1.4    EM QUE DIREÇÃO CAMINHA O DEBATE DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?.....	69
1.5    O COMO FAZER A PRÁTICA AVALIATIVA .....	72
1.6    AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	84
<b>CAPITULO II</b>	
<b>2     AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO      FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: LACUNAS E AVANÇOS      NOS ESTUDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO (2005-2015).....</b>	<b>89</b>
2.1    TEORIA E MÉTODO.....	93
2.2    A PESQUISA NOS PROGRAMAS DA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	96
2.3    USOS DAS CONCEPÇÕES AVALIATIVAS E O DEBATE O COMO FAZER O AVALIAR.....	100
2.3.1 <b>Avaliação, Educação Física, concepção avaliativa,      política curricular.....</b>	<b>102</b>
2.3.2 <b>Avaliação, Educação Física, formação docente.....</b>	<b>105</b>
2.3.3 <b>Avaliação, Educação Física, como fazer a prática      avaliativa.....</b>	<b>107</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117

### CAPÍTULO III

<b>3</b>	<b>QUINZE ANOS DE PRODUÇÃO DO GRUPO PROTEORIA COM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: BALANÇOS E DESAFIOS (2000-2015).....</b>	<b>121</b>
3.1	TEORIA E MÉTODO.....	127
3.2	RITMO DE PRODUÇÃO, LUGARES OCUPADOS E PROPOSIÇÕES.....	129
3.3	DOS LUGARES OCUPADOS NO CAMPO ACADÊMICO COM OS ACHADOS DE PESQUISA.....	142
3.4	A TRAJETÓRIA DA TEORIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INDICIÁRIA.....	149
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
	<b>PARTE II.....</b>	<b>163</b>

### CAPÍTULO IV

<b>4</b>	<b>POR UMA TEORIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO: PRÁTICAS DE LEITURAS POR NARRATIVAS IMAGÉTICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>164</b>
4.1	TEORIZAÇÕES DA AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS SENTIDOS AO APRENDER.....	170
4.1.1	Para que avaliar? .....	172
4.1.2	Quem avalia? .....	174
4.1.3	O que se avalia?.....	178
4.1.4	Como e quando avaliar? .....	183
4.2	AS PROJEÇÕES DO APRENDER NOS USOS DE REGISTROS AVALIATIVOS IMAGÉTICOS.....	190
4.3	AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	199

### CAPÍTULO V

<b>5</b>	<b>NARRATIVAS DE JOVENS SOBRE AVALIAÇÃO: ENCONTROS INTERGERACIONAIS DO APRENDER A EDUCAÇÃO FÍSICA EM OITO ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO.....</b>	<b>207</b>
5.1	TEORIA E MÉTODO.....	211
5.2	DA TRAJETÓRIA DOCENTE A SUA PRÁTICA AVALIATIVA COM PORTFÓLIO FOTOGRÁFICO.....	219
5.2.1	<b>Identities in construction:</b> do avaliar nos encontros com a formação docente.....	219
5.2.2	<b>Concepção da avaliação ampliada nos usos do portfólio fotográfico.....</b>	<b>228</b>
5.3	O MOVIMENTO DA PESQUISA COMPARTILHADA APÓS OITO ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	236
5.3.1	<b>Sentidos na produção do (auto)avaliar com registros</b>	

	<b>imagéticos.....</b>	<b>237</b>
5.3.2	<b>Não somos mais crianças, mas queria brincar! Os sentidos a progressão do aprender com a prática corporal.....</b>	<b>242</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>253</b>

## **CAPÍTULO VI**

<b>6</b>	<b>NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE ALUNOS: AS PRÁTICAS AVALIATIVAS QUE TECEM O APRENDER NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>256</b>
6.1	<b>TEORIA E MÉTODO.....</b>	<b>259</b>
6.2.	<b>SENTIDOS AO AVALIAR PARA À PROGRESSÃO DO APRENDER EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>265</b>
6.2.1	<b>Sentidos ao para que e o que avaliar na relação com o que aprendi.....</b>	<b>266</b>
6.2.2	<b>Como era avaliado na relação com os projetos pedagógicos.....</b>	<b>276</b>
6.2.3	<b>Movimentos autoavaliativos que falam o que fiz com o que aprendi.....</b>	<b>290</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>297</b>
	<b>CONDIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>300</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>311</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>333</b>
	<b>APÊNDICE A: Síntese dos estudos de mapeamentos na educação e Educação Física nacionais e internacionais.....</b>	<b>334</b>
	<b>APÊNDICE B: Teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em educação.....</b>	<b>341</b>
	<b>APÊNDICE C: Estudos mapeados do programa de Pós-Graduação em Educação por grupos de pesquisa, linhas e instituição.....</b>	<b>360</b>
	<b>APÊNDICE D: Teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física.....</b>	<b>363</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo anuncia como tese a proposição de um *corpus* de saberes teórico-práticos para a teorização da avaliação indiciária que forneça elementos para pensarmos em possibilidades de práticas avaliativas na Educação Física escolar, fundamentadas na produção de sentidos para a aprendizagem e na materialização desse processo nos usos de registros imagéticos.<sup>1</sup>

Levantamos como hipótese que a incorporação dos elementos da teoria experiencial do sujeito (JOSSO, 2010), da filosofia dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1992), o debate de narrativas (BENJAMIN, 1994, 2008), a produção de escrita das histórias cotidianas (CERTEAU, 1994; 2006) bem como a concepção de educação dialógica em Paulo Freire ofertam à teorização da avaliação indiciária um arcabouço teórico-prático. Essas bases teóricas sustentam a discussão do avaliar na centralidade dos modos como os sujeitos pesquisam e produzem sentidos às experiências de ensino e aprendizagens e, com isso, constituem as histórias que tecem a sua formação humana. Além disso, dão sustentação à análise das projeções do aprender nos usos de registros avaliativos imagéticos.

A hipótese se sustenta na trajetória de pesquisa da temática avaliação educacional do grupo Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria), da Universidade Federal do Espírito Santo que, desde o ano de sua fundação, 1999, até o momento, produz investigações que apresentam aos professores da educação básica e pesquisadores do campo acadêmico temas, problemas e possibilidades ao como fazer as práticas avaliativas (SANTOS, 2005; SANTOS et al., 2014; SANTOS et al., 2015) e suas relações com as demais áreas do conhecimento da educação: currículo (SANTOS, 2005; FALCÃO et al., 2012) e formação docente (SANTOS et al., 2016; SANTOS; MAXIMIANO, 2013b; PAULA et al., 2018).

---

<sup>1</sup> Esta tese faz parte do projeto de pesquisa: *Educação e a relação com os saberes do cotidiano escolar: elementos para uma teoria*, coordenado pelo professor Wagner dos Santos. Possui carta de aceitação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo, tendo como CAE: 159913.4.000.5542.

Identificamos que a produção começa na iniciação científica de Wagner dos Santos, no período de 1999 a 2001, sob orientação do professor Dr. Amarílio Ferreira Neto, em um trabalho intitulado *Avaliação na Educação Física Escolar: análise de periódicos do século XX*. O mapeamento indica que há poucos estudos que vão ao cotidiano escolar dialogar com professores e alunos em busca de possibilidades de como fazer a prática avaliativa na Educação Física (SANTOS, 2002).

Assim, partindo do sinalizado pelo estudo de mapeamento, iniciam-se no ano de 2003 os estudos com práticas avaliativas da educação básica e, também, a enunciação da teorização da avaliação indiciária. Corroboramos a noção de Bakhtin (1992) de que enunciar diz respeito ao produto de interações sociais carregadas de sentidos que os sujeitos produzem às experiências praticadas.

Partindo da ideia de que a teoria é uma prática social formada por gestos fundadores humanos, são elementos que a constituem: a) um lugar (instituição) de onde é enunciada, que apresenta as opções sociais, políticas, econômicas e culturais; b) as técnicas científicas que os pesquisadores escolhem para operar, em seus modos de estabelecimento de fontes, das perguntas a serem feitas a elas, dos métodos de recolha e das análises do material (CERTEAU, 2006).

Além disso, assumimos a noção de teorização, no intuito de compreender que propor conhecimentos científicos ao cotidiano da educação básica brasileira, especialmente às práticas avaliativas, deve partir do comprometimento político e social de que:

[...] a teoria não é guia da ação; é parte da ação. O desenvolvimento teórico se entrelaça à prática e toma como objeto de reflexão as consequências sociais de seus resultados, as demandas prioritárias e possíveis [...] Seu potencial se encontra na possibilidade de colaborar para melhor compreensão da vida. Ela se faz na dupla ruptura epistemológica de não negar o senso comum, mas realimentá-lo permanentemente. [...] a exigência de se redefinir avaliação educacional vem da urgência do diálogo com a escola, em um movimento de encontrar nesse lugar um espaço de reflexão, questionamento, pontos de partida para novas definições (ESTEBAN, 2000, p.167).

Nessa direção, a trajetória dos 13 anos da teorização da avaliação indiciária foi produzida no papel político, da colaboração e do diálogo compartilhado com as



escolas, no intuito de sinalizar outras possibilidades para se pensar práticas avaliativas em Educação Física escolar. Nessa perspectiva, não se vai ao cotidiano escolar observando a escola como reprodutora, incompetente, mas como um ambiente de inventividade singular, com estilos próprios que professores e alunos produzem, na lógica da contínua descoberta dos conhecimentos (SANTOS, 2010).

A teorização da avaliação indiciária é constituída na direção da produção do conhecimento científico prudente a uma vida decente, uma perspectiva pela negação dos desperdícios das experiências educativas (SANTOS, 1989).<sup>2</sup> Construimos uma teoria na/da tradução das práticas sociais, tanto nas invenções dos autores das escolas de educação básica, como em diálogo com o que pesquisadores do campo da Educação e Educação Física apontam aos lugares: o que, para quê, quem e como se fazer o avaliar do processo ensino e aprendizagem.

A pesquisa de Santos (2005) inicia a proposição da teorização partindo de um estudo do tipo pesquisa ação existencial (BARBIER, 2002) com práticas avaliativas nos anos finais do ensino fundamental. No diálogo com a professora e os alunos de um cotidiano escolar, traz os primeiros elementos teóricos da avaliação, tendo como um dos conceitos centrais a perspectiva de pesquisa do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), para sinalizar a ação avaliativa como práticas de alunos e professores de interrogar, interrogando-se os processos de ensino e aprendizagens na/pelas interações dialógicas entre os praticantes das aulas de Educação Física.

---

<sup>2</sup> Corroboramos a noção do fazer científico em Boaventura Souza Santos (1989). Para o autor a constituição de práticas de pesquisas necessita problematizar a realidade social na relação entre as sociologias das ausências e das emergências. A primeira partindo da noção de que, historicamente, os discursos do paradigma dominante de ciência silenciaram experiências sociais múltiplas, obcecados pela proposição de ideais e indicações de totalidade sob forma de ordem. Já a sociologia das emergências é aquela que pretende perceber na realidade aquilo que ela pode ser, mas ainda estar por vir. A dimensão teórico-metodológica está associada primordialmente à dimensão político-epistemológica de conceber formas de reflexão à ação no mundo, partindo dos pressupostos de que a experiência social é muito mais ampla que a tradição científica. Não é uma ideia de negação às contribuições do que se produziu pela ciência, mas, sobretudo, por meio de um trabalho investigativo de tradução entre os saberes, pensar, com a sociedade, em alternativas e possibilidades concretas a problemas presentes no cotidiano social, projetando saídas e novas ações a expectativas futuras (SANTOS, 1989).

Ginzburg (1989) enuncia um método de investigação das maneiras de fazer História, em uma abordagem que privilegia os fenômenos aparentemente marginais ou negligenciáveis, tendo como elementos importantes a compreensão da realidade social complexa. A esses o autor chama de indícios, observáveis em análise de múltiplas documentações – iconográficos, edifícios, medalhas, moedas, atas judiciais, relatos orais – em geral, tratados com certo preconceito pelos historiadores tradicionais. Os indícios são como fios de um tapete que, em seu conjunto, dão base para interpretar descrições de atos cotidianos, abrindo possibilidades de permitir visões distintas de um mesmo assunto ou objeto, chegando a verdades e verossimilhanças diversas. Verdadeiro e verossímil ou provas e possibilidades se entrelaçam, permanecendo rigorosamente diferentes entre si.

A perspectiva de pesquisa indiciária na teorização da avaliação oferta elementos para se pensar o avaliar como prática de investigação dos processos de ensino e dos aprendizados, analisando o fazer com as práticas corporais em processos de rememoração do praticado, por meio de produções de registros avaliativos diversos. Assim, as ações pedagógicas nas aulas, bem como o documentado são tratados como indícios da progressão do aprender.

Outros elementos que compõem a teorização da avaliação indiciária vieram do entrecruzamento das concepções avaliativa, investigativa (ESTEBAN, 2000) e mediadora (HOFFMANN, 1999). Da primeira se utilizou o debate sobre as noções de saber, do não saber e do ainda não saber com o conhecimento compartilhado e a tomada do erro na direção de que com ele se aprende. Esses aspectos vão configurando o lugar do aluno no processo de aprendizagem. Já os usos da concepção mediadora apontam o papel do professor na ação de mediação, no acompanhamento pedagógico.

Contudo, faziam-se necessários elementos teóricos para se pensar a progressão do aprender na especificidade do conhecimento que lida com a Educação Física. Dessa maneira houve a incorporação dos estudos da relação com o saber de Bernard Charlot (2000) na análise dos processos avaliativos do fazer com as práticas corporais.

Além disso, do ponto de vista do método, a partir de 2010, os pesquisadores do Proteoria aprofundam os estudos da teorização da avaliação indiciária no diálogo com professores e alunos da educação básica, adotando, como perspectiva metodológica, a pesquisa narrativa (auto)biográfica. Esse fazer possibilitou o aprofundamento nas análises dos modos de fazer dos sujeitos com as experiências avaliativas e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizado, na direção de análise das relações entre: a especificidade do saber, que lida com a Educação Física e os sentidos produzidos com esse saber pelos alunos, indiciados na produção e leituras de múltiplos registros avaliativos: os desenhos (SANTOS, 2005; SANTOS et al., 2014) e os diários da Educação Física (SANTOS et al., 2015).

Os estudos concluíram que pensar o aprender não mais poderia se limitar à apropriação de um determinado conteúdo de ensino; e, por conseguinte, o avaliar necessitaria ir para além da reflexão do aprendizado na perspectiva de o aluno saber, não saber e/ou ainda não saber um conhecimento ensinado. Isso porque as narrativas ofertam visibilidade dos sentidos ao aprender nas relações que os indivíduos tecem, a todo o momento, entre o que se pratica na escola e suas outras experiências sociais vividas ao longo de sua história de vida. Além disso, anunciam a necessidade de aprofundamento teórico na discussão dos usos e análise de registros avaliativos imagéticos, especialmente, nos modos como ofertam potencialidade à reflexão e à ação da progressão do aprender com práticas corporais (SANTOS et al., 2014; SANTOS et al., 2015).

Esse cenário encaminha para a necessidade do fortalecimento da teorização da avaliação indiciária por meio da entrada investigativa: *o que o aluno faz com aquilo que aprende*. Na direção desse debate, objetivamos incorporar à teorização da avaliação indiciária elementos que possibilitem sustentar o debate do para quê, quem, quando e como se avaliar propondo a incorporação da perspectiva investigativo-formativa para se pensar o processo avaliativo na centralidade dos modos como os sujeitos tecem sua formação humana, pelos sentidos produzidos às experiências de aprendizagens praticadas em diferentes espaços educativos. Além disso, enunciamos um arcabouço teórico-

metodológico, embasada nos estudos da filosofia dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1992) e na investigação narrativa, história e práticas cotidianas (BENJAMIN, 2008, 1994; CERTEAU, 1994), para analisar como os registros por imagem ofertam narrativas por práticas de leituras imagéticas que desencadeiam a rememoração do vivido com práticas corporais e, com isso, buscamos a potencialidade de movimentos (auto)avaliativos que apontem projeções aos processos de ensino e das aprendizagens.

Ressaltamos que o caminho de produção do grupo Proteoria, com avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar, veio, ao longo desses 18 anos, se delineando na direção do que o campo da Educação e o da Educação Física apontaram como a necessidade de mais pesquisas na escola, com professores e alunos, dialogando sobre possibilidades de como fazer a prática avaliativa (BARRETO; PINTO, 2001; ULER, 2010; MELO; FERRAZ; NISTA PICCOLO, 2014; FROSSARD, 2015), e, também, proceder as investigações da relação formação docente e a avaliação da aprendizagem (CALDERON; POLTRONIERI, 2015; MENDES *et al.*, 2009; CANDAU; OSWALD, 1995). Por isso, esta tese não apenas se justifica na história de produção com a temática de um grupo de pesquisa. Também vai ao encontro do que expressaram diferentes pesquisadores do campo da Educação e da Educação Física que, historicamente, produziram um acumulado de trabalhos até o momento com a temática (ALVES MAZZOTTI, 2012).

No cenário da educação, diferentes estudos do tipo estado do conhecimento na temática, em diversas periodizações, compreendendo o período de 1960 a 2014, tanto em periódicos (BARRETO; PINTO, 2001; POLTRONIERI; CALDERON, 2012; 2013),<sup>3</sup> como em teses e dissertações (ULER, 2012; GAP, 2013)<sup>4</sup> apontam para o cenário brasileiro de pesquisas, ressaltando que houve

---

<sup>3</sup> Barreto e Pinto (2001) mapearam nove periódicos de 1990 a 2000. De um total de 217 artigos, 13% discutiram avaliação da aprendizagem, categoria que as autoras chamaram de avaliação na e da escola. Já nos trabalhos de Poltronieri e Calderon (2012), eles mapearam os estudos na revista *Avaliação: Estudo Educacional*, de 1990 a 2010, encontrando um total de 381 artigos. Destes, 71 trazem investigações sobre avaliação de aprendizagem na educação básica.

<sup>4</sup> Uler (2010) mapeou teses e dissertações no período de 2000 a 2007, nos Programas de Pós-Graduação da USP, Unicamp, PUC-Campinas e PUC-São Paulo. Dos 37 trabalhos mapeados, a autora identifica dez estudos que, no geral, apontam possibilidades ao como fazer o processo avaliativo baseado nas concepções de avaliação formativa, emancipatória e diagnóstica. Já o estudo de Gap (2013) mapeia, no portal da Coordenação de Pessoal de

um esforço da produção acadêmica em denunciar a avaliação reduzida ao exame,<sup>5</sup> baseada nas teorias estrangeiras, principalmente dos autores Ralph Tyler e Benjamin Bloom. As críticas vão na direção de alertar para a padronização de modelos aos tempos e espaços da aprendizagem escolar de alunos e de alunas.

Para isso, os estudos do campo da avaliação anunciam possibilidades de teorizações de concepções avaliativas, as quais defendem uma prática de caráter formativo e não apenas somativo, que valorize o processo de aprendizagem como ato contínuo e democrático, produzido na relação professor e aluno, por trocas de informações constantes entre os envolvidos; além disso, alertam para a noção de que avaliar não é apenas centralizar no aprender do aluno, mas também se estende para prática docente, no currículo e na escola (BARRETO; PINTO, 2001).

Barreto e Pinto (2001) sinalizam que esse movimento, ao longo da década de 1990, levou pesquisadores a produzir uma ampla literatura nacional, que discute as teorizações de diferentes concepções avaliativas: avaliação crítico-emancipatória, avaliação diagnóstica e avaliação libertadora. As autoras apontam que as produções teóricas propostas apresentam uma tímida sistematização do como fazer a prática avaliativa pelo professor que atua na educação básica. Esse é também um aspecto levantado por diferentes pesquisadores da avaliação, tanto no Brasil (BARRETO; PINTO, 2000; ULER,

---

Nível Superior (Capes), no período de 2000 a 2012, estudos de avaliação de aprendizagem na educação infantil. A autora identificou 11 dissertações e uma tese, as quais, em sua maioria, optam pelos usos da teorização da avaliação formativa, dando ênfase à produção de registros avaliativos do tipo portfólio.

<sup>5</sup> Luckesi (2011) aponta que a história da avaliação educacional brasileira tem como forte característica a redução do entendimento de avaliar como aplicação de exames escolares. Esse aspecto tem fortes influências de raízes europeias e norte-americanas dos modos de se conceber a educação baseada na chamada pedagogia do exame, desde o século XVI, junto com o advento do período moderno. A pedagogia do exame é conhecida como um conjunto de ações didáticas que padronizam o ensino e o aprendizado, mediante os resultados vindos da aplicação de provas. Por meio dessa maneira de conceber a educação, a escola é controlada por políticas governamentais liberais, que executam mecanismos de controle, incluindo, os exames padronizados, que destacam a seletividade escolar. Assim, as notas e médias numéricas se constituem como as expressões de aprendizagem bem ou malsucedidas.

2010), como em outros países (ALLAL; LOPEZ, 2005; FERNANDES, 2007, 2008).

A primeira década dos anos 2000, no cenário brasileiro, apresenta iniciativas de pesquisa que apontam possibilidades ao como fazer a prática avaliativa na educação básica, fundamentada nas teorizações, principalmente da concepção avaliativa formativa. Anunciam a importância das produções de diferentes registros avaliativos como meio de promoção de processos da participação e visibilidade do diálogo entre professor e alunos nas construções de reflexões sobre a ação do desenvolvimento educativo (ULER, 2012; POLTORNIERI; CALDERON, 2013; GAP, 2013).

No campo da Educação Física, tanto no cenário nacional (SANTOS, 2002; MELO; NISTA PICCOLLO; FERRAZ, 2014; NOVAES; FERREIRA; MELO, 2014; SANTOS et al., 2018)<sup>6</sup> como no internacional (LOPEZ PASTOR et al., 2005; LOPEZ PASTOR et al., 2006),<sup>7</sup> observamos que o debate da temática tem indiciado seguir a mesma direção que os apontamentos da educação. No geral, os mapeamentos em Educação Física sinalizam a necessidade do aumento de estudos empíricos que se insiram na dinâmica do cotidiano escolar, pensando com os docentes da educação básica possibilidades ao como fazer a prática avaliativa. Esse tipo de investigações tem, na primeira década dos anos 2000, um aumento, ainda tímido, de iniciativas de pesquisa, que, baseadas, em uma variedade de concepções avaliativas (avaliação formativa, avaliação emancipatória e avaliação indiciária); chamam a atenção para a sistematização da prática avaliativa em Educação Física, por meio dos

<sup>6</sup> Santos (2002) mapeou a temática no período de 1930 a 2000, no Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esporte: 1930-2000 (FERREIRA NETO et al., 2002), encontrando 33 artigos. Esse levantamento é atualizado no estudo de Santos et al. (2018), abrangendo o período de 1930 a 2014, totalizando 56 trabalhos mapeados, com 13 pesquisas com avaliação da aprendizagem na educação básica. Já Melo, Miranda, Ferraz e Nista-Piccolo (2014) investigam a produção publicada em artigos de periódicos da Educação Física no período de 1990 a 2010. A amostra foi composta por 18 artigos na educação básica. Novaes, Ferreira e Mello (2014) caracterizaram a produção científica sobre avaliação na Educação Física Escolar em nove periódicos da Educação Física brasileira, no período de 1980 a 2010, e encontraram 15 artigos

<sup>7</sup> Lopez Pastor et al. (2014) fizeram uma revisão de literatura em periódicos internacionais e livros circulados na Europa e Estados Unidos, sobre o tema avaliação em Educação Física escolar, no período de 1988 a 2011. Observaram um aumento da produção acadêmica nos usos de diferentes concepções avaliativas: avaliação formativa (3); avaliação alternativa (7); avaliação autêntica (11); avaliação integrada (4); avaliação centrada na aprendizagem (10). Sinalizam que a maioria das fontes mapeadas parte de pesquisadores dos seguintes países: Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Espanha e Austrália.

usos de registros avaliativos como: portfólio, caderneta do aluno, fichas meta-avaliativas e vídeos.

Compreendemos que propor uma teorização à avaliação da aprendizagem também se constitui de tradições e afinidades que tivemos com a temática. Sinalizamos que essa trajetória se formou em sua prática profissional como professora de Educação Física na educação básica, pelas diferentes redes públicas de ensino da Grande Vitória, desde o ano de 2001 até o momento. Na busca por movimentos de partilhas e ações colaborativas do fazer científico com o cotidiano escolar, no ano de 2010, ocupamos um lugar entre os membros do Proteoria, com nossa entrada no mestrado.

A dissertação foi intitulada: *Narrativas de formação docente de Educação Física no ensino médio da rede estadual do Espírito Santo*, defendida no ano de 2011, sob orientação de Amarílio Ferreira Neto e Wagner dos Santos. Contribuímos para o aprofundamento do debate da pesquisa narrativa (auto)biográfica e suas possibilidades teórico-metodológicas em estudos com formação docente. Para isso, constituímos um estado do conhecimento da produção em pesquisa narrativa, no período 2000 a 2010, mapeando trabalhos em congressos, periódicos e em teses e dissertações da educação e Educação Física. Além disso, apresentamos um trabalho, no diálogo com as histórias de formação de professores na rede estadual do Espírito Santo, por meio da entrada teórico-epistemológica da narrativa investigativo-formativa de rememoração de espaços autoformativos, lugares e entrelugares de formação praticados que contribuíram para ações de reflexão sobre a ação de seus desenvolvimentos profissionais (VIEIRA, 2011; VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2012; SANTOS; VIEIRA; FERREIRA NETO, 2015).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Esse estudo gerou dois artigos publicados e um capítulo de livro: VIEIRA, A.O. SANTOS, W; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas de formação docente da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.3, 2012.  
SANTOS, W; VIEIRA, A.O.; FERREIRA NETO, A. Dos entrelugares de formação continuada aos movimentos autoformativos de professores de Educação Física no ensino médio. **Revista Brasileira Paulista de Educação Física**, São Paulo, 2015.  
VIEIRA, A.O.; FERREIRA NETO, A. Análise da produção de conhecimento em pesquisa narrativa na educação e Educação Física (2000-2010). In: LEITE, Y, U, F. *et al.* (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012. v. 2, p. 3701-3712.

Posteriormente, como pesquisadora no grupo Proteoria e docente na rede municipal de Serra, Estado do Espírito Santo, iniciamos nossas investigações sobre avaliação da aprendizagem. Ao participar do estudo de Macedo (2011), produzimos uma narrativa (auto)biográfica com práticas avaliativas para o debate sobre aproximações do avaliar narrado com a concepção avaliativa indiciária (SANTOS, 2005), analisando o lugar do aluno na construção e produção da avaliação em Educação Física.

Essa participação despertou nosso interesse em ler todo o material produzido pelo grupo sobre o tema avaliação. Com isso nos vimos em uma ação autoformativa, interrogando nossas práticas com o avaliar até 2011 e nos sentindo incomodada. Assim, produzimos outras invenções à ação investigativa com a avaliação da aprendizagem em Educação Física. A partir do ano de 2012, construímos o uso do registro denominado *Diário da Educação Física*. Com essa prática, objetivávamos dar maior visibilidade ao avaliar, centralizado no protagonismo discente, fazendo o aluno se colocar em uma ação autoavaliativa, por meio do narrar as experiências que mais o tocavam com práticas corporais, no diálogo com os outros – colegas, professora e instituição escolar.

Como docente, tomamos os registros como pistas sobre o que o aluno aprendeu e o que ainda não aprendeu. No uso de desenhos e pequenas frases que partiam de palavras temáticas sobre o conteúdo trabalhado nas aulas de Educação Física, utilizamos uma linguagem aproximada do ano de escolarização em que o aluno se encontrava, no caso, os três primeiros anos do ensino fundamental, valorizando a produção de sentidos sobre o fazer pedagógico na Educação Física. Essas experiências avaliativas são analisadas nos estudos de Santos *et al.* (2015) e Mathias (2014). Os autores apontam que os registros avaliativos por imagens potencializam a compreensão dos sentidos que os alunos produzem com o saber compartilhado nas aulas. Todavia, sinalizam a necessidade de maiores investigações para a construção de critérios para produzir uma análise da progressão do aprender nos usos com imagens. Esse desafio nos motiva à produção da tese.



## QUESTÃO NORTEADORA

Quais bases teóricas ofertam elementos ao debate de práticas avaliativas na centralidade do que o aluno faz com o que aprende? Como incorporar esse arcabouço teórico-prático à teorização da avaliação indiciária e, com ele, ofertar embasamento à análise da progressão do processo educativo da Educação Física nos usos de registros avaliativos imagéticos?

## OBJETIVO GERAL

Construir um arcabouço teórico-metodológico à teorização da avaliação indiciária que sustente o debate de práticas avaliativas na perspectiva do que o aluno faz com o que aprende. Além disso, apresentar elementos teórico-práticos à análise desse processo avaliativo nos usos de registros imagéticos.

No próximo tópico, apresentaremos as questões e objetivos específicos que norteiam e justificam a produção de cada capítulo.

## ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A tese está organizada em uma abordagem qualitativa, que assume, em cada um dos seis capítulos, um desenho teórico-metodológico interligado ao seu objetivo geral. Para tanto, organizamos o trabalho em dois blocos de textos que chamamos de Parte I, que se dedica a apresentar um estudo de Estado do Conhecimento sobre a temática no campo da Educação, Educação Física e pesquisas do grupo Proteoria; e Parte II, que apresenta a incorporação dos elementos teóricos à teorização da avaliação indiciária e dois estudos empíricos nos quais dialogamos com a teorização apresentada.

Na Parte I, que possui três capítulos, localizamos nosso objeto de estudo no campo da avaliação educacional brasileiro, trazendo uma análise da produção do conhecimento em avaliação da aprendizagem, no período de 2000 a 2015,

em teses e dissertações que foram à escola dialogar com professores e alunos.

Problematizamos as fontes mapeadas, partindo das seguintes questões norteadoras: quais são as temáticas escolhidas para o debate da avaliação da aprendizagem na educação básica e de quais concepções avaliativas os autores se apropriam? De que maneira as investigações apontam o como fazer as práticas avaliativas? Como as pesquisas relacionam o debate sobre avaliação com a produção de sentidos dos sujeitos às experiências de ensino e de aprendizagens?

Objetivamos analisar os movimentos teórico-metodológicos das pesquisas de pós-graduação em Educação e Educação Física na temática avaliação da aprendizagem, em suas apropriações de concepções avaliativas, especialmente, para sinalizar o debate sobre como fazer a prática avaliativa na educação básica.

Os Capítulos I e II são pesquisas bibliográficas do tipo Estado do Conhecimento (VOSGERAU; ROMANOVSKI, 2014) em que analisamos a produção sobre a temática investigada pela tese. Para a análise da produção teórica sobre avaliação de aprendizagem na educação básica, adotamos a história como ferramenta de pesquisa, fundamentada nos estudos de Michel de Certeau (1994, 2006) e Carlo Ginzburg (1989, 2002, 2006).

Objetivamos colocar em evidência os diferentes usos (CERTEAU, 1994) que os autores dos estudos mapeados realizam com seus referenciais teóricos, especialmente os que tratam de concepções avaliativas anunciadas e outras teorias que fundamentam a análise de seus objetos de estudo.

Ao identificarmos os usos de teorias pelos estudos mapeados, analisamos a circularidade cultural (GINZBURG, 1987) de concepções avaliativas e como suas teorizações ocupam um lugar próprio (CERTEAU, 1994) para o debate de uma determinada temática, especialmente, como fazer a prática avaliativa na educação básica. Para Certeau (1994, p. 201), a produção de um lugar se constitui pela “[...] lei do próprio [...] é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade”.

A elaboração dos Capítulos I e II se justifica na tese porque eles nos oferecem embasamento à noção de como o campo da Educação e da Educação Física têm sinalizado temas, problemas e possibilidades ao debate da avaliação da aprendizagem. Nosso enfoque nos movimentos de usos de teorizações reside na intenção de analisar indícios de teorias que ofertam elementos à discussão da relação avaliação e produção de sentidos dos sujeitos às experiências de ensino e de aprendizagens.

No Capítulo III, apresentamos uma pesquisa histórica (CERTEAU, 2006; GINZBURG, 1989) da trajetória dos estudos com avaliação educacional pelo grupo Proteoria. Tomamos como questões norteadoras: como se apresenta a produção acadêmica do grupo com a avaliação educacional, no período de 2000 a 2015? Quais são as intencionalidades de seus pesquisadores ao investigarem a temática e que lugares têm ocupado no campo acadêmico ao fazerem circular seus achados de pesquisa? De que maneira foi sendo produzida a teorização da avaliação indiciária? O que podemos identificar nos achados das pesquisas, apontamentos que caminham para a necessidade de outras incorporações de elementos teórico-práticos a essa teorização?

Objetivamos apresentar uma síntese da trajetória do debate da avaliação da aprendizagem no grupo Proteoria, problematizando a constituição da teorização da avaliação indiciária nos modos como os pesquisadores teceram diferentes trabalhos, em diversos lugares investigativos e com múltiplos sujeitos do campo científico da Educação e da Educação Física, e com autores da educação básica. Buscamos, assim, identificar continuidades e necessidades de aprofundamentos teórico-práticos a essa teorização.

A Parte II da tese possui três capítulos, com pesquisas em dois diferentes desenhos teórico-metodológicos. O Capítulo IV se configura como um ensaio, tendo como objetivo apresentar elementos teórico-práticos à concepção de avaliação indiciária e incorporando a perspectiva investigativo-formativa da produção de sentidos dos sujeitos ao processo educativo. Além disso, projeta as análises do aprender nos usos de registros imagéticos.

Operamos essa invenção da teorização (CERTEAU, 1994) ao debate de constituição de práticas avaliativas com registros por imagem e produção de sentidos, fundamentada nos usos e interlocuções entre as teorias de Michael de Certeau (1985, 1994, 2006), Mikhail Bakhtin (1992, 2008) e Walter Benjamin (1985, 1994, 2008). Incorporamos ao debate de escola, aprendizagens e projeção ao aprender os estudos de Bernard Charlot (2000, 2014) e Paulo Freire (1981, 2001, 2002).

Nos Capítulos V e VI, analisamos a relação entre as práticas avaliativas na produção de sentidos às experiências de aprendizagens na Educação Física ao longo dos oito anos de escolarização. Produzimos dois estudos do tipo pesquisas (auto)biográficas (SOUZA, 2006), com escolas que possuem uma história de duas docentes de Educação Física que permaneceram com o mesmo grupo de alunos, lecionando por mais de cinco anos no ensino fundamental. Além disso, possuem um trabalho pedagógico com registros das aulas, produzidos tanto pela educadora como pelos alunos, em diferentes linguagens: textos, provas, desenhos, diários da Educação Física, portfólios de fotografias e filmagens.

Procuramos fazer usos (CERTEAU, 1994) desse material guardado pelas professoras para produzir, com os discentes que se encontravam no último ano do ensino fundamental (oitava série),<sup>9</sup> suas narrativas (auto)biográficas do avaliar e aprender com a Educação Física nessa etapa da educação básica. Para isso, optamos pela entrada metodológica do ateliê biográfico de projeto (DELORY-MOMBERGUER, 2006), devido à potencialidade dessa organização de produção de fontes em grupos de sujeitos que convivem juntos por um longo tempo.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> O ensino fundamental de nove anos, estipulado pela Lei nº 11.144/2006, apesar de entrar em vigor no ano de 2006, o prazo para que todas as redes de ensino tivessem sua total implementação, se deu em 2010. Nas redes municipais de Serra e Vitória, as turmas pesquisadas iniciaram o ensino fundamental ainda no formato antigo de oito anos de escolarização.

<sup>10</sup> Melo, Nista Piccollo e Ferraz (2014), em estudo de mapeamento da produção do conhecimento sobre práticas avaliativas na Educação Física escolar, afirmam que, dos 18 artigos encontrados, no período de 1990 a 2010, constataram que 50% das pesquisas foram a campo com o intuito de dialogar com professores sobre como desenvolvem seus processos avaliativos na escola, tendo como metodologia: Estudos de caso (4), Descritiva (2) e Estudos Exploratórios (3). No mapeamento apresentado no Capítulo II em teses e

Compreendemos que, por meio da narrativa, o aluno elege e avalia o que aprendeu com a Educação Física e o que faz com o que aprendeu (auto)avaliando suas práticas e, também, a prática docente, o currículo, a escola. As narrativas dão visibilidade aos projetos biográficos de formação discente que são produzidos em uma prática comunicativa entre os sujeitos da escola – professores, alunos e demais comunidade escolar. Nesse sentido, partimos do estudo de trajetórias individuais discentes, buscando nas narrativas analisar os sentidos atribuídos pelos alunos às práticas avaliativas em Educação Física, no entendimento de que “[...] ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência” (SOUZA, 2006, p. 104).

No Capítulo V, objetivamos analisar os sentidos atribuídos pela professora e alunos à avaliação da Educação Física. Além disso, problematizamos de que maneira os usos de portfólios fotográficos sinalizam possibilidades para pensarmos no avaliar na concepção indiciária na perspectiva investigação-formativa com vistas às projeções do ensino e aprendizagens das práticas corporais.

Já o Capítulo VI, juntamente com a trajetória da produção de nossas experiências com práticas avaliativas na rede municipal de Serra, analisamos os sentidos atribuídos pelos alunos a essas experiências avaliativas. Problematicamos de que maneira esses enunciados ofertam indícios do que o aluno faz com o que aprende e, com isso, apontam a progressão do processo educativo ao longo de oito anos de ensino fundamental. Verificamos também como essas histórias oferecem elementos para pensarmos na avaliação indiciária na perspectiva investigativo-formativa.

Para isso, demos visibilidade à relação entre as narrativas dos aprendentes e a da professora em diferentes momentos formativos praticados com o grupo Proteoria, para compreendermos como pensar em práticas avaliativas indiciárias investigativo-formativas nos usos de múltiplos registros imagéticos (diário de Educação Física, desenhos, histórias em quadrinhos, fotografias).

---

dissertações sobre a temática, identificamos uma tese (MATSUMOTO, 2014) que fez uso de entrevistas narrativas, contudo dentro de uma perspectiva de pesquisa com o cotidiano escolar.

# **PARTE I**

**LOCALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO NO CAMPO DA AVALIAÇÃO**



## CAPÍTULO I

Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil da nossa arrogância e vaidade. O que as pessoas mais desejam é alguém que as escute de maneira calma e tranquila. Em silêncio. Sem dar conselhos. Sem que digam: 'Se eu fosse você'. [...] A fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta. É na escuta que o amor começa. Aprendi prestando atenção. [...] Meu tempo tornou-se escasso para debater rótulos, quero a essência, minha alma tem pressa (RUBEM ALVES, 1999, p.67).

## **DAS APROPRIAÇÕES DE CONCEPÇÕES AVALIATIVAS AO COMO FAZER: O QUE REVELA A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2005-2015)**

### **INTRODUÇÃO**

Este estudo tem como objetivo analisar a produção científica sobre avaliação da aprendizagem na educação básica, vinculada a programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Apresentamos uma síntese de revisão de literatura, de cunho documental, em teses e dissertações, defendidas no período de 2005 a 2015, que produziram estudos com a escola de educação básica, no diálogo com professores e alunos sobre a avaliação.

A pesquisa insere-se nas investigações intituladas “estado do conhecimento” predominantemente descritivas da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais com um conjunto de outras variáveis, por exemplo, data de publicação, temas e periódicos. Esse tipo de estudo não se restringe a identificar a produção, mas procura analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas, bem como apontamentos das maiores investigações na área (VOSGERAU; ROMANOVSKI, 2014).

Estudos desse tipo na temática avaliação de aprendizagem na educação básica, tanto em artigos em periódicos (BARRETO; PINTO, 2001; POLTRONIERI; CALDERON, 2012; 2013) como em teses e dissertações (ULER, 2010; GAP, 2013), sinalizam um aumento quantitativo de trabalhos com diferentes aspectos, como: o papel social, ideológico da avaliação na escola; o que, para que e como avaliar em diferentes etapas da educação básica; proposições de concepções avaliativas; a construção de possibilidades de metodologias/procedimentos para a sistematização das práticas avaliativas.

A presença de temas e objetivos no cenário da produção intelectual é reveladora de lacunas encontradas nesses estudos de “Estado do Conhecimento” no campo da Educação e da Educação Física, dentre elas, ressaltamos o tímido debate da relação entre teorias e concepções avaliativas apropriadas pelas pesquisas, além de apontamentos ao como fazer a prática avaliativa na educação básica.



Dessa maneira, objetivamos analisar os movimentos teórico-metodológicos das pesquisas de pós-graduação em Educação na temática avaliação da aprendizagem, em suas apropriações de concepções avaliativas, especialmente, para sinalizar o debate do como fazer a prática avaliativa na educação básica.

Para tanto, interrogamos, em um primeiro momento, as fontes a partir das seguintes questões: a) Como se apresenta, em termos quantitativos, a produção de teses e dissertações, por ano e instituição defendida? b) Quais são as temáticas escolhidas para o debate da avaliação da aprendizagem na educação básica e de quais concepções avaliativas os autores se apropriam? c) De que maneira as investigações apontam o como fazer as práticas avaliativas? d) Há pesquisas que relacionam a avaliação com a produção de sentidos dos sujeitos ao processo educativo? Como os pesquisadores operam essa discussão?

Este estudo se justifica por colocar em evidência como os Programas de Pós-Graduação vêm constituindo o campo da avaliação no Brasil. Ao identificarmos os movimentos teórico-epistemológicos dessas pesquisas, entendemos que suas práticas oferecem à nossa tese um panorama dos caminhos trilhados, auxiliando-nos a contextualizar a pertinência do problema que nos propomos investigar (ALVES-MAZZOTTI, 2012).

O texto está dividido em quatro tópicos. No primeiro, damos visibilidade ao quantitativo de teses e dissertações e sua distribuição por ritmo de produção e instituições mapeadas. No segundo, apresentamos as concepções avaliativas apropriadas nas obras referenciadas. Por meio delas, construímos categorias para analisar as relações entre usos de teorização e temáticas investigadas. No terceiro tópico, apresentamos o debate dos estudos que propõem o como fazer a prática avaliativa; e, no quarto tópico, problematizamos as pesquisas que exploram a relação produção de sentidos e avaliação.

## 1.1 TEORIA E MÉTODO

Propor um estudo de mapeamento em teses e dissertações, na temática avaliação de ensino e da aprendizagem, é partir da ideia de que essas fontes nos ajudam a compreender como uma área de conhecimento científico aglutina esforços para se representar e elaborar um tipo de debate comum a diferentes grupos de pesquisadores. Dissertações e teses são compreendidas como dispositivos com funções de perpetuação da memória da atividade intelectual desenvolvida no âmbito acadêmico. Suas inscrições, adequadamente analisadas, geram representações da cultura científica de um país ou de uma área específica. Analisar essas inscrições constitui, portanto, um modo de resgatar a produção de conhecimento. Esse resgate se configura, além disso, como insumo para promover a produção de novos conhecimentos e para orientar as políticas de pesquisa (NASCIMENTO, 2010).

Efetuamos a análise da produção do conhecimento na temática avaliação da aprendizagem na educação básica, em estudos *strito sensu* de pós-graduação em educação no Brasil, em programas reconhecidos pela Capes, no período de 2005 a 2015. Esse recorte se justifica pois, a partir de 2005, a maioria dos programas já disponibilizavam bibliotecas digitais. Com isso, tivemos acesso aos trabalhos na íntegra. Iniciamos a busca pelo portal Capes no espaço caderno de indicadores, que disponibiliza uma lista, por ano, dos estudos defendidos até o ano de 2012. Para complementar esse mapeamento, utilizamos a plataforma Sucupira, para os anos de 2013, 2014 e 2015.

No primeiro momento, delimitamos as fontes a serem analisadas, utilizando os seguintes procedimentos: a) busca nos títulos dos trabalhos que trouxessem as palavras “avaliação da aprendizagem”, “avaliação na educação básica”, “práticas avaliativas”; b) leitura dos resumos; c) leitura completa dos textos selecionados. Além disso, analisamos os currículos *lattes* dos orientadores das teses e dissertações com o intuito de compreender continuidades, tradições e proposições com a circularidade de teorias, concepções avaliativas e temáticas ao campo da avaliação.

Chartier (1990) nos orienta a analisarmos os textos procurando compreendê-los dentro do contexto que lhes confere sentido, tendo o cuidado de restituir a

historicidade do escrito, considerando quem criou, as intencionalidades de seus autores e preservando a discussão de sua produção.

Objetivamos identificar os usos e intencionalidades dos estudos mapeados de teorias de concepções avaliativas e como ofertam elementos à análise das temáticas anunciadas pelas teses e dissertações sobre avaliação da aprendizagem. Para a análise da produção teórica, adotamos a história como ferramenta de pesquisa, fundamentada nos estudos de Michel de Certeau (1994, 2006) e Carlo Ginzburg (1989, 2002, 2006).

Assumimos o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) identificando elementos sobre os usos e as apropriações que os autores das teses e dissertações operam de teorizações de concepções avaliativas para fundamentar a análise de seus objetos de estudo.

Problematizamos as produções de pesquisas nos seus movimentos de “reapropriação do texto do outro”. Conforme Certeau (1994), a maneira como um texto é lido cria a possibilidade de a leitura modificar seu objeto, de modo que o escrito só tem sentido em função de seus leitores. O apropriar-se é uma prática de consumo que estabelece uma “[...] relação de exterioridade do leitor, que, por um jogo de implicações e de astúcias do prazer [...] ali vai caçar, ali é transportado [...] um mundo diferente (do leitor) se introduz no lugar do autor” (CERTEAU, 1994, p.49).

Ao identificarmos os usos de teorias pelos estudos mapeados, analisamos a circularidade cultural<sup>11</sup> (GINZBURG, 1987) de concepções avaliativas e como suas teorizações ocupam um lugar próprio (CERTEAU, 1994) para o debate de uma determinada temática, especialmente, como fazer das práticas avaliativas na educação básica. Para Certeau (1994, p.201), a produção de um lugar se constitui pela “[...] lei do próprio [...] é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade”.

---

<sup>11</sup> Ao se apropriar do conceito de circularidade de Mikhail Bakhtin, Ginzburg (1987) produz o conceito de circularidade cultural, entendendo-o como comunicabilidade entre uma cultura dominante e uma cultura subalterna. Essa comunicação se dá de forma dialógica. Apropriamo-nos desse conceito, na intenção de analisar como os autores das produções de teses e dissertações colocam, ora mais, ora menos, teorias e concepções avaliativas das quais fazem usos para sinalizar possibilidades à avaliação de aprendizagem na educação básica brasileira.

Compreendemos que um campo científico se configura como lugar produzido nos espaços praticados pelos pesquisadores da pós-graduação tecidos nas suas invenções de pesquisas. De acordo com Certeau (1994) os espaços são compreendidos como “[...] operações que o orientam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidades polivalentes de programas conflituais ou de proximidades contratuais. Em suma, o espaço é um lugar praticado”.

Os estudos se encontram dentro do jogo do campo científico, em que relações de força<sup>12</sup> (GINZBURG, 2002) são estabelecidas por aquilo que em um determinado momento é posto para ser circulado como temas mais ou menos prioritários. Com isso, certas ideias, concepções e teorias ganham maior ou menor visibilidade.

Dialogamos com Certeau (1994), ao analisarmos os estudos da pós-graduação no jogo do campo científico, em suas estratégias e táticas no sinalizar e dar visibilidade à discussão de uma determinada temática fundamentada em uma teorização de concepção avaliativa anunciada.

Para Certeau (1994), as táticas são geradas como recurso de mobilidade aos que não detêm o poder, a fim de que suas ações influenciem o lugar praticado. Nesse sentido, importa-nos analisar como os estudos mapeados jogam taticamente no campo científico da avaliação educacional, dando visibilidade ao que anunciam em suas práticas de pesquisa.

Os procedimentos de organização da análise das fontes efetivaram-se em etapas. No **primeiro momento** fizemos a leitura das teses e dissertações na íntegra, produzindo um fichamento (APÊNDICE B) que identificou os estudos com relação a seu ano de defesa, instituição, etapa de ensino da educação básica em que ocorreu a pesquisa e tipologia adotada de investigação.

No **segundo momento**, evidenciamos as concepções avaliativas que os estudos mapeados anunciam e os modos como os autores operam com suas teorias para discutir as temáticas propostas. Para isso, chegamos às obras

---

<sup>12</sup> Para o autor, “[...] ao avaliar as provas, os historiadores deveriam recordar que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam [...] a imagem total que uma sociedade deixa de si. Para escovar a história ao contrário, é preciso ler os testemunhos às avessas, contra a intenção de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irreduzível a elas” (GINZBURG, 2002, p. 43).

referenciadas, citadas nos trabalhos. Mediante leitura desses textos, analisamos como essas teorias foram apropriadas também pelos estudos mapeados. Outras bases teóricas foram incorporadas para ampliar o objeto de estudo investigado.

Fundamentada no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), compreendemos as bibliografias como fontes que fornecem importantes informações sobre os modos de se conceber a avaliação em suas enunciações acerca do para quê, quem, o que e como se avalia na educação básica.

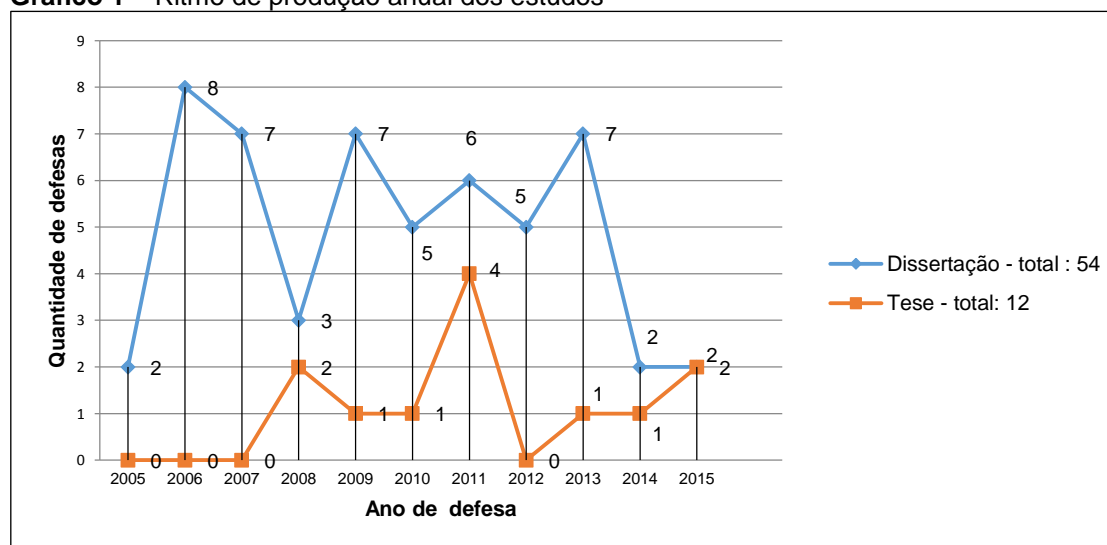
Desse modo, ao captarmos os indícios (GINZBURG, 1989) de como se dá a invenção da teorização de uma determinada concepção avaliativa, evidenciamos as bases teóricas que fundamentaram sua produção, bem como em que medida os seus usos, pelas teses e dissertações, fundamentam o modo de propor práticas avaliativas para o contexto educacional.

No **terceiro momento**, focamos as análises dos estudos que anunciam como fazer as práticas avaliativas. Agrupamos os trabalhos por concepções avaliativas e o modo como anunciam a produção de registros na relação com a progressão dos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, no **quarto momento**, reportamo-nos às pesquisas que objetivaram analisar a relação entre a produção de sentidos e a avaliação. Procuramos identificar os elementos teóricos apropriados que embasam os conceitos produção de sentidos e avaliação, agrupando-os em termos de concepção avaliativa e bases teóricas.

## 1.2 RITMO DE PRODUÇÃO E INSTITUIÇÕES MAPEADAS

Identificamos, no campo da avaliação da aprendizagem na educação básica, um total de 66 pesquisas, 54 dissertações e 12 teses, conforme o Gráfico 1.

**Gráfico 1 – Ritmo de produção anual dos estudos**

Fonte: Produzida pelos autores.

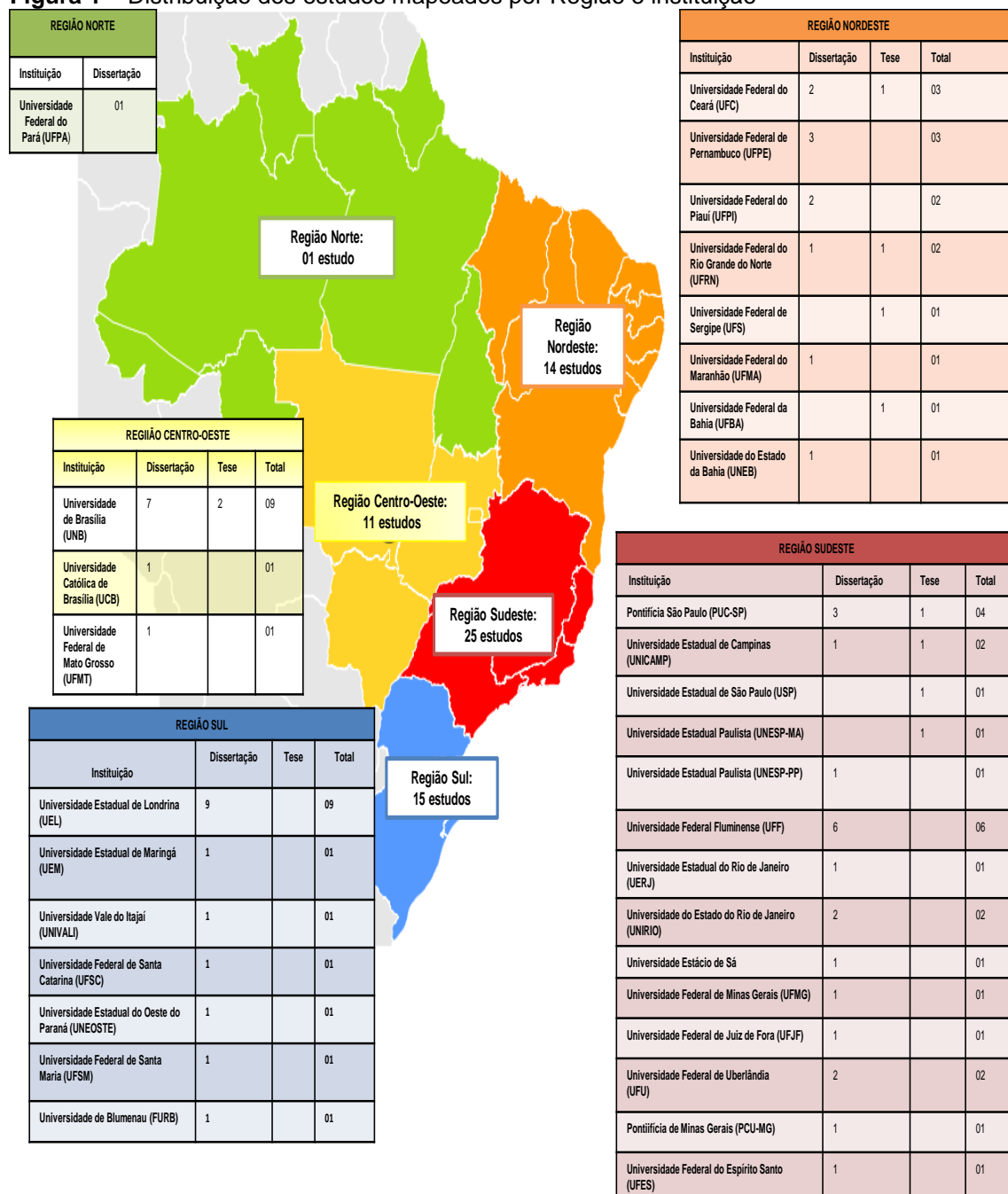
Constatamos, nos últimos dez anos, uma presença contínua de estudos empíricos com avaliação da aprendizagem na educação básica. Esse quadro mostra-se favorável à tendência de superação da lacuna, sinalizada por Barreto e Pinto (2001), de ausência, até início dos de 2000, de pesquisas com a escola, no diálogo com a comunidade que a pratica. Uler (2010), ao mapear os estudos nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp) e São Paulo (PUC-SP), no período de 2000 a 2007, identifica 15 pesquisas com avaliação da aprendizagem sobre as práticas de sala de aula. A autora aponta que, apesar do aumento de trabalhos com a temática, ainda se fazem necessárias maiores investigações na direção de construir, com o docente da educação básica, possibilidades de sistematização da prática avaliativa, a partir de iniciativas de formação continuada.

Quanto à procedência institucional, observamos o maior número (26) de pesquisas produzidas na Região Sudeste. É importante considerar o fato de que essa região localiza o um maior quantitativo de Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.<sup>13</sup> Todavia, notamos, de maneira geral, a

<sup>13</sup> De acordo com o site da Capes, no ano de 2015, há a existência de 122 Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Desses, 51 na Região Sudeste, 29 na Região Sul, 21 na

presença de pesquisas com a temática por todo o território brasileiro, tendo carência de iniciativas de estudos em programas da Região Norte, onde foi identificado apenas um trabalho (CORREA, 2014). Na figura 1 apresentamos os estudos mapeados por Estado, região e instituição.

**Figura 1** – Distribuição dos estudos mapeados por Região e instituição



Fonte: Produzida pelos autores.

Notamos que, diferentemente do apontado no quantitativo por regiões, o qual indica o Sudeste com maior presença de pesquisas, há um maior número de estudos concentrados no Estado do Paraná (11) e no Distrito Federal (12), com concentração na Universidade Estadual de Londrina (UEL) com nove, e a Universidade de Brasília (UNB) com dez estudos, como observado na Figura 1.

Ao analisarmos a concentração dos estudos com a temática por instituição, notamos a maior concentração nos Programas de Pós-Graduação da UNB (9), UEL (9), UFF (6), PUC-SP (4), UFC (3) e UFPE (3). Juntas somam 35 pesquisas, aproximadamente 53% do mapeado. Esse cenário está relacionado com a presença de orientadores de grupos de pesquisas com tradição em pesquisa com avaliação da aprendizagem.<sup>14</sup>

Nessa direção, identificamos que, nos dois Programas de Pós-Graduação com maior quantitativo mapeado, há um aspecto em comum: dos nove trabalhos identificados, sete foram orientados pela mesma professora. No caso da UEL, por Nadia Aparecida Souza, e na UNB, por Benigna Maria Freitas Villas Boas. Esse cenário de investigações concentradas e orientadas dentro de uma instituição pelo mesmo pesquisador também é observado na PUC-SP, com três trabalhos orientados por Isabel Capelletti, e na UFF, com Maria Teresa Esteban do Valle em cinco orientações.

A professora Nadia Aparecida Souza investiga avaliação educacional desde seu mestrado, defendido no ano de 1995, na Universidade Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp), orientada por Cleide Marly Nébias. Também pesquisou o tema no doutorado na mesma instituição, com tese defendida no ano de 1999, orientada por Sonia Duarte Grego. Com sua entrada, no ano de 2002, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, desenvolveu sete projetos de pesquisa com avaliação da aprendizagem em uma concepção formativa.

Benigna Maria Freitas Villas Boas pesquisa a temática desde seu doutorado, quando foi orientada por Luiz Carlos de Freitas, no ano de 1993. Em 1994, ingressa na UNB, atuando no Programa de Pós-Graduação dessa instituição. Funda o Grupo de Pesquisa, Avaliação Educacional (Gepa). Ao ingressar no

---

<sup>14</sup> No APÊNDICE C, trazemos um quadro de todos os estudos mapeados na sua distribuição por instituição, grupos de pesquisa, linhas de pesquisa às quais pertencem.



Programa de Pós-Graduação da UNB, a docente faz a escolha de produzir pesquisas que anunciam possibilidades ao como fazer as práticas avaliativas. Villas Boas (2010, p.18-19) afirma essa opção, ao falar que:

Há dez anos, dedico-me a estudar e investigar a avaliação no contexto do trabalho pedagógico, com base na crença de que ela não acontece isoladamente, mas articulada no trabalho das salas de aula – escola, com a sala de aula – universidade. [...] tenho orientado teses e dissertações cujo foco é conhecer dificuldades para o desenvolvimento da avaliação, e tentativas de superação mostrando experiências positivas que merecem ser divulgadas. [...] retornando as contribuições de Luiz Carlos Freitas compreendendo avaliação na relação com o par dialético avaliação/objetivos, percebemos a necessidade de buscar uma outra lógica para este na escola, mais na sala de aula, de forma a inserir o aluno no processo de tomada de decisões. Propomos procedimentos que sejam condizentes a uma avaliação formativa, na potencialidade de romper com avaliação classificatória, unilateral, excludente.

Na narrativa da pesquisadora, há um movimento produzido de constituir pesquisas com avaliação da aprendizagem, apresentando outra possibilidade de pesquisa com a escola na concepção de avaliação formativa. Esse movimento de teorização indicia (GINZBURG, 1989) ser o elo entre uma rede de grupos de pesquisa que tem consolidado a circularidade dos estudos em livros e artigos, com isso procurando demarcar um lugar próprio com autoridade para anunciar proposições de práticas avaliativas aos autores da educação básica. Uma das autoras que se aproximam do movimento produzido por Benigna Villas Boas é Isabel Cappelletti. Os estudos mapeados em sua orientação (RUIZ, 2009; GUIRARDI, 2011; MILEO, 2011) dão visibilidade a experiências tidas como inovadoras, que apresentam uma prática que se aproxima de uma concepção formativa.

Já em relação à professora Maria Teresa Esteban do Valle, possui uma tradição de estudos com a temática desde seu trabalho de dissertação, defendida no ano de 1992, orientada por Regina Leite Garcia, na UFF. Esse estudo é aprofundado em seu doutoramento na Espanha, defendido no ano de 1997,<sup>15</sup> no qual produz uma teorização que ficaria conhecida como concepção de avaliação investigativa das práticas pedagógicas na escola. Sua tese é

---

<sup>15</sup> A docente fez doutorado em Filosofía y Ciencias de la Educación, na Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha. Sua tese *La reconstrucción del saber sobre la teoría y la práctica de la evaluación*, foi defendida em 1997 e orientada por Lourdes Montero Mesa.

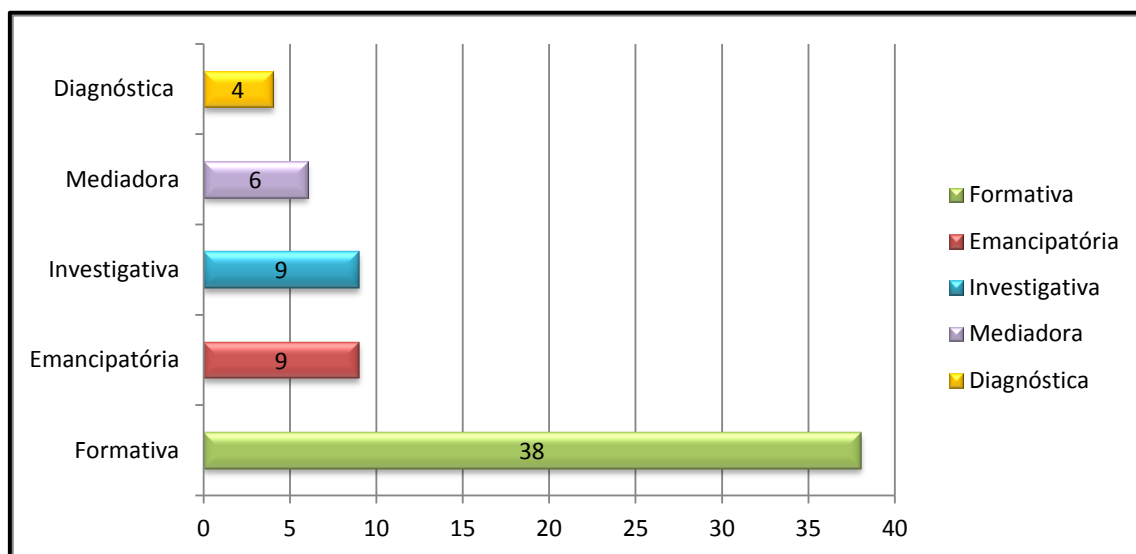
divulgada no formato livro com o título: *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*, editado pela primeira vez no ano de 2001.

Em 2000 ingressa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, lecionando e orientando no mestrado e, a partir de 2006, no doutorado. Os cinco estudos mapeados orientados pela professora estavam vinculados a três projetos de pesquisas da docente: a) *A reconstrução do saber docente sobre avaliação: articulando comunidade escolar na construção de práticas docentes emancipatórias* (ALBUQUERQUE, 2010); b) *A reconstrução do saber docente sobre avaliação: desafios e possibilidades da escola organizada em ciclos* (LAUNE, 2006; FERNANDES, 2006); c) *A reconstrução de práticas de avaliação numa perspectiva emancipatória no cotidiano escolar* (CARDOSO, 2013; PADILHA, 2013).

Observamos que a presença da tradição de orientadores nos estudos mapeados indicia (GINZBURG, 1989) constituir a produção de lugares próprios no campo acadêmico de circularidade de determinadas temáticas e concepções de avaliação que norteiam o debate.

## 1.2 USOS DAS CONCEPÇÕES AVALIATIVAS

Ao analisarmos as 66 teses e dissertações mapeadas, identificamos cinco concepções avaliativas apontadas: Avaliação mediadora, Avaliação diagnóstica, Avaliação investigativa, Avaliação emancipatória e Avaliação formativa. O Gráfico 2 apresenta o quantitativo de estudos por concepções.

**Gráfico 2** – Quantitativo de estudos por concepção avaliativa

Fonte: Produzido pelos autores.

O Gráfico 2 demonstra a predominância de trabalhos mapeados na concepção formativa com 38 estudos. Nessa direção, as pesquisas partem do entendimento de avaliação como processo eminentemente pedagógico, indissociável do currículo, contínuo e processual associado à melhoria das aprendizagens dos alunos. Nessa condição, avaliar na sala de aula produz uma prática que: a) estimula as dinâmicas de participação dos alunos, por meio de autoavaliação e avaliação entre os pares; b) estabelece os papéis de tomadas de decisão desempenhados por professores e alunos na autoria das práticas avaliativas ao longo do processo de ensino e de aprendizagem; c) compreende a interligação e integração dos processos de avaliação, ensino e aprendizagem.

Operamos com a análise das concepções avaliativas, partindo da leitura das obras bibliográficas citadas pelos estudos mapeados. No Quadro 3, apresentamos as fontes analisadas.

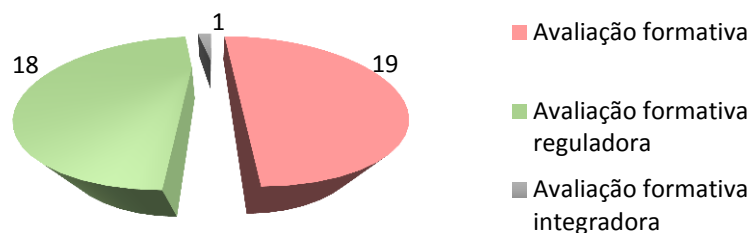
**Quadro 1** – Obras bibliográficas analisadas que anunciam as concepções avaliativas

<b>Concepção</b>	<b>Autores</b>	<b>Obras citadas pelos estudos mapeados</b>
Formativa	Phillipe Perrenoud	Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens (livro)
	Charles Hadji	Avaliação desmitificada (livro)
	Jansen Silva	Avaliação formativa reguladora (livro)
	Antoni Zabala Gimeno Sacristan	A prática educativa (livro) Compreender e transformar o ensino (livro)
	Benigna Villas Boas	Avaliação formativa (livro) Portfólio, avaliação, trabalho pedagógico (livro)
Crítico-Emancipatória	Luiz Carlos Freitas	Ciclo, serialização e avaliação (livro) Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática (livro)
Emancipatória Libertadora	Ana Saul Celso Vasconcelos José Eustaquio Romão	Avaliação emancipatória (livro) Avaliação: concepção dialética-libertadora (livro) Avaliação dialógica (livro)
Diagnóstica	Cipriano Luckesi	Avaliação da aprendizagem escolar
Mediadora	Jussara Hoffmann	Avaliação mediadora (livro) Avaliação na pré-escola (livro) Avaliação para promover (livro) O jogo do contrário em avaliação (livro)
Investigativa	Maria Teresa Esteban	O que sabe quem erra (livro) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos (livro) Escola, currículo e avaliação (livro) Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação (livro)

Fonte: Produzido pelos autores.

De maneira geral, identificamos, no mapeado, usos de diferentes autores europeus e de obras literárias nacionais, como os de Benigna Maria Villas Boas e Jansen Felipe Silva. Esses pesquisadores brasileiros elaboram uma teorização pensada a partir do debate e contribuição da concepção formativa sobre as realidades educacionais brasileiras. Os autores produzem suas teorias em diálogo fronteiriço com diferentes campos de conhecimento, como os da Sociologia, Psicologia Social, Filosofia e com a própria Educação.

Para dar maior visibilidade à análise e discussão do debate da concepção formativa, identificamos três movimentos epistemológicos dentro dessa teoria da avaliação, sinalizados pelos estudos como: avaliação formativa, avaliação formativa reguladora e avaliação formativa integradora. Seus respectivos quantitativos podem ser visualizados no Gráfico 3.

**Gráfico 3** – Perspectivas avaliativas dentro da concepção formativa

Fonte: Produzido pelos autores.

Chegamos a essas perspectivas, partindo, primeiramente, da textualidade dos trabalhos mapeados, anunciando sua nomenclatura em suas discussões. Além disso, tomamos como parâmetro autores de referência que debatem um desses termos na avaliação formativa. Assim, a perspectiva avaliação formativa corresponde às teorizações produzidas por Benigna Villas Boas e Isabel Capelletti. A formativa reguladora é baseada, principalmente, nas obras de Charles Hadji e Phillipe Perrenoud e a formativa reguladora integradora é anunciada nos usos das obras de Antoni Zabala e Gimeno Sacristan.

Identificamos, nas três outras concepções (investigativa, mediadora, emancipatória) de avaliação da aprendizagem, um ponto de convergência: o surgimento de suas teorizações produzidas por autores brasileiros. De acordo com Calderon e Borges (2013), as concepções emancipatória e mediadora são frutos, no Brasil, dos primeiros esforços de pesquisadores da educação em torno de estudos com avaliação educacional, nas décadas de 1980 e 1990. Esses autores produzem um *corpus* teórico que se tornou uma alternativa de avaliação qualitativa e se constituiu como referenciais teóricos que pensassem a avaliação partindo do contexto da realidade da educação básica brasileira. Esse movimento permitiu a proliferação de seus ideais por todo o território brasileiro, tendo como ponto em comum o enfraquecimento dos usos dos referenciais norte-americanos, que serviram como norteadores das concepções avaliativas desde a década de 1960.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Calderón e Borges (2013) chamam esse momento histórico de apropriação das bases teóricas da avaliação da aprendizagem de obras literárias norte-americanas no Brasil do período da Transferência Cultural. Sinalizam que a forte influência americana foi incentivada

Dentro desse movimento de teorização de avaliação, veio a emancipatória, iniciada com os estudos de Ana Maria Saul, via sua tese de doutorado, defendida em 1985, no Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia Educacional) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada *Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação*, posteriormente publicada em forma de livro.

Trata-se de uma concepção de caráter político-pedagógico, cujo entendimento de avaliação é o de uma prática processual de análise crítica de uma determinada realidade social, objetivando sua transformação. Seu interesse é emancipador, sinalizando ao professor a tarefa de libertar o aluno de determinados condicionamentos sociais que lhe impõem normas e modelos de cidadão. Por isso, a avaliação para a emancipação é necessariamente participativa e democrática, em que professores e alunos geram alternativas de ação educativa à melhoria do ensino e do aprendizado.

No que se refere à concepção de avaliação emancipatória, identificamos a sua apropriação por nove estudos. Assim, como observado na concepção formativa, notamos uma diversificação de bibliografias apropriadas de autores nacionais.

Entendemos que essa diversidade vai ao encontro do que Calderon e Borges (2013) afirmam: no Brasil, os mesmos teóricos que contribuíram para a construção do paradigma emancipatório, como Clarilza Prado de Sousa, Ana Maria Saul, Celso de Santos Vasconcelos, Luiz Carlos de Freitas, apesar de possuírem pontos em comum que os convergem, por outro lado, diferenciam-se ao se apropriarem de bases teóricas, principalmente, para apontar como fazer a avaliação da aprendizagem.

---

por políticas governamentais que chegaram a contratar especialistas dos Estados Unidos no assunto para ofertar treinamento a professores brasileiros. Além disso, os autores identificam que as ideias de Tyler também receberam importante atenção, tendo sua obra, *Princípios básicos do currículo e ensino*, uma divulgação em nove edições entre 1974 e 1984. Outro fator que permitiu a difusão e influência do pensamento de Tyler foi o seu uso por teóricos brasileiros, por exemplo, Dalila Sperb, autora do primeiro manual de currículo no Brasil e também Marina Couto e Lady Lina Traldi.

Por isso, sentimos necessidade, para a análise dos trabalhos nessa concepção, de subdividi-los em duas vertentes: a crítico-emancipatória, tendo como interlocutor principal Luiz Carlos de Freitas, partindo de uma matriz teórica histórico-crítica de educação, no diálogo com Dermeval Saviani; e a emancipatória libertadora dialógica, tendo como interlocutores centrais os estudos de Ana Maria Saul, Celso de Santos Vasconcelos e José Eustáquio Romão, operando suas teorizações com as teorias de Paulo Freire. Essas escolhas foram tomadas partindo da concepção de educação que os estudiosos adotam como fundamento para suas tessituras teórico-epistemológicas.

Em relação à concepção diagnóstica, observamos os usos da obra de Cipriano Carlos Luckesi, *Avaliação da aprendizagem escolar*, publicada no ano de 1995 por quatro estudos. Já a concepção de avaliação mediadora agrupa um total de seis produções. Essa concepção tem como autora mais referenciada a professora Jussara Hoffmann que, no ano de 1991, anuncia a teorização no livro *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*.

Os nove estudos que apontam a concepção de avaliação investigativa partem da produção de teorização da professora Maria Teresa Esteban, principalmente com a sua obra *O que sabe quem erra?*, publicada no ano de 2001. Sua teorização baseia-se na terminologia avaliação do processo de ensino e de aprendizado como uma ação investigativa dos praticantes da escola, compreendendo-a como ação a serviço de quem ensina e de quem aprende.

Para entender e analisar os usos das teorizações das concepções avaliativas para análise das temáticas dos estudos mapeados, identificamos, primeiramente, os elementos teóricos que formam essas concepções e como anunciam o para quê, o quê, quem e como se avalia.

Fernandes (2008) esclarece que a produção de uma teoria da avaliação para o domínio da aprendizagem obriga pesquisadores a um esforço de identificação, clarificação e compreensão de elementos das teorias de diferentes áreas de conhecimento, com o intuito de enunciar uma proposta de arcabouço teórico-

metodológico com a finalidade de contribuir para a transformação de práticas avaliativas na educação básica.

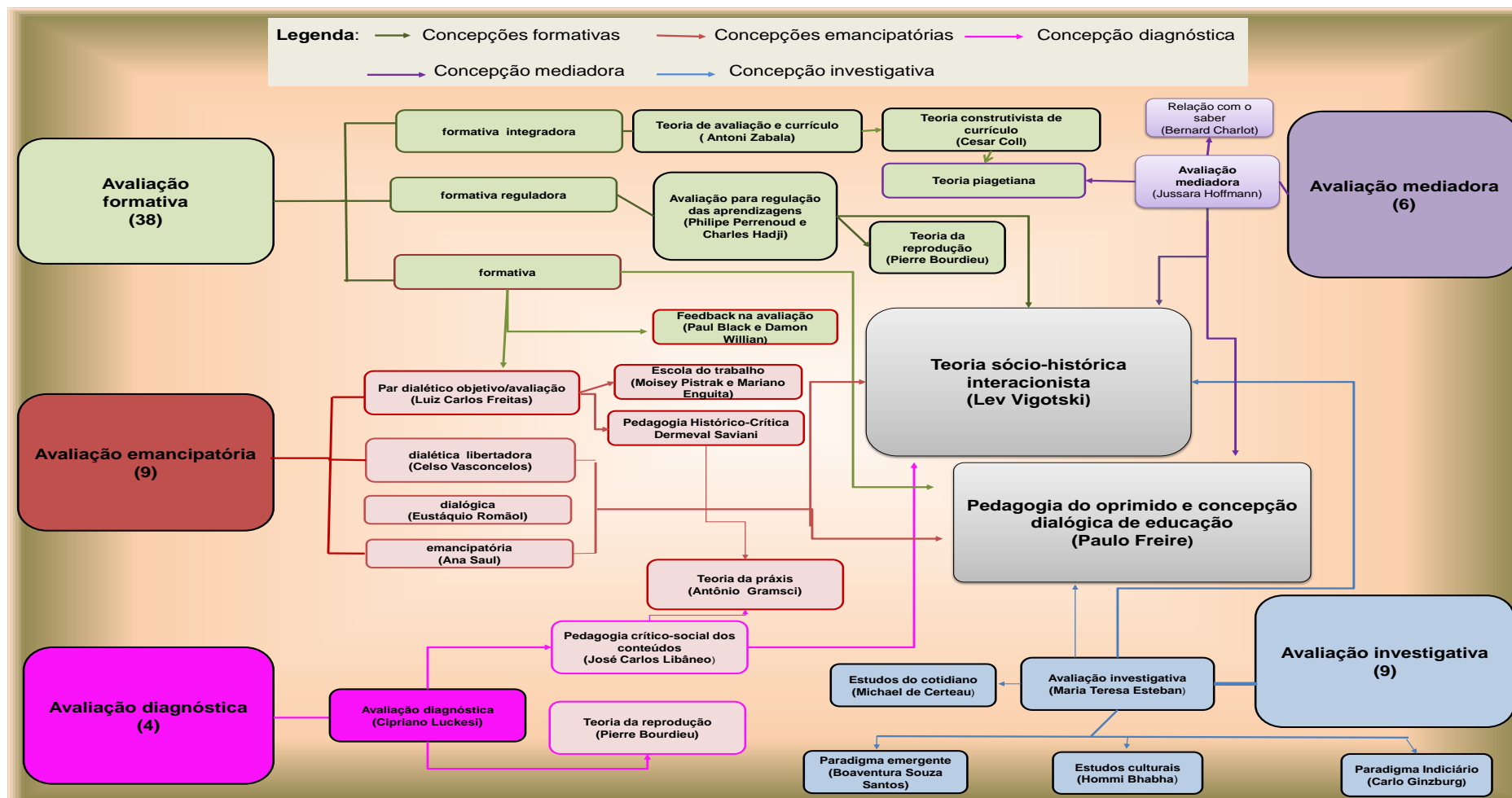
Na sistematização da teorização das concepções avaliativas mapeadas, identificamos a predominância de usos (CERTEAU, 1994) de bases teóricas provenientes, principalmente, das áreas do conhecimento das Ciências Humanas, destacando as grandes áreas da: Educação, Sociologia, História, Filosofia e Psicologia. Observamos que, de acordo com a concepção de avaliação, há uma predominância, em maior ou menor grau, de usos de bases teóricas de uma determinada área do conhecimento. Esse cenário nos dá sinais de que cada concepção avaliativa constitui um arcabouço teórico-epistemológico específico, que sua circularidade tem lhe conferido um lugar próprio (CERTEAU, 2006), a discussão de subtemáticas no amplo campo da avaliação educacional brasileira.

Reparamos que as principais teorias que são apropriadas na constituição da concepção avaliativa ofertam embasamento ao debate dos seguintes elementos: aprendizagem, ensino, organização do trabalho pedagógico, função da escola e registros da reflexão da prática educativa.

A Figura 2 apresenta uma síntese das bases teóricas que dão sustentação à teorização das concepções avaliativas. A leitura do fluxograma foi pensada na seguinte lógica: a) as concepções avaliativas foram dispostas nas extremidades da figura, com o intuito de, na centralidade da imagem, apresentar as bases teóricas que são convergentes como elementos de duas teorizações; b) as setas partem, primeiramente, da concepção avaliativa para as obras e autores que as sinalizam, em seguida, voltam-se para as teorias que estes operam na produção da concepção avaliativa.



**Figura 2** – Concepções avaliativas mapeadas e bases teóricas que as formam



Fonte: Produzida pelos autores.

De maneira geral, identificamos que os 66 trabalhos mapeados se apropriaram da discussão de uma determinada concepção avaliativa. Dialogam com suas bases teóricas, as quais sustentam o debate de suas problematizações. Além disso, dependendo da temática que explorou com a empiria dentro do assunto avaliação, os estudos fazem usos de outras teorias para complementar suas análises. Compreendendo a diversidade dos movimentos teórico-metodológicos operados, dividimos a análise considerando como categoria as concepções avaliativas apresentadas na Figura 2.

### 1.3.1 - Usos das concepções formativas

Os 38 estudos que anunciam a concepção formativa trazem o entendimento de que o processo avaliativo é uma prática pela qual os professores e alunos analisam, a todo o momento, de maneira processual e interativa, o desenvolvimento das aprendizagens, para identificar o que os educandos aprenderam e o que ainda não aprenderam, com vistas à reorganização do processo educativo.

O que difere as teorizações da concepção formativa é o modo como apontam o lugar dos alunos e professores no avaliar e nas maneiras como fazer as práticas avaliativas. Essas diferenciações indiciam (GINZBURG, 1989) ter fundamento nas bases teóricas pelas quais sustentam as teorizações das concepções avaliativas.

Corroboramos os apontamentos de Fernandes (2009) que afirma que há duas grandes correntes teórico-epistemológicas de avaliação formativa, das quais as teorias que anunciam esse fazer avaliativo partem. Uma conhecida como francófona e outra anglo-saxônica. De acordo com o autor, o que as diferencia seria a forma de compreender como deve ser constituída a relação professor e aluno no processo avaliativo. Para a tradição francófona, o foco da avaliação toma como fonte a *regulação* dos processos de ensino e de aprendizagem, dando centralidade à avaliação no aluno, cabendo ao professor levá-lo a um nível de autonomia que ele seja capaz de autorregular e controlar o que e como aprende. Já a tradição anglo-saxônica tem como conceito-chave o *feedback*, entendendo-o como as múltiplas interações sociais e culturais que

ocorrem no processo de ensino-aprendizagem. Para essa corrente, o foco central é o professor, que tem o papel de regular as aprendizagens dos alunos, por meio de um retorno docente que aponte o que eles estão aprendendo com o anunciado no currículo escolar (BLACK; WILLIAN, 1998).

Identificamos, na formação da teorização das concepções formativa reguladora e formativa reguladora integradora, a proximidade da tradição francófona de avaliação formativa.

A concepção formativa integradora enuncia o avaliar centrado na formação integral do aluno. Os estudos mapeados dialogam com essa teorização com base, principalmente, nos estudos de Antoni Zabala. Como demonstrado na Figura 2, o autor parte de uma concepção construtivista do ensino e da aprendizagem de Cesar Coll,<sup>17</sup> para anunciar que o professor deve elaborar uma proposta de intervenção avaliativa junto às dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais do ensinar e aprender os conhecimentos.

Já a concepção formativa reguladora é sinalizada pelos estudos mapeados nos usos, principalmente, dos autores Philippe Perrenoud e Charles Hadji, os quais anunciam a teorização dessa concepção. Como observado na Figura 2, partem das bases teóricas de Pierre Bourdieu para criticar a escola tradicional e a reprodução de modelos educativos e avaliativos, centralizados em aplicação de provas e exames. Além do autor, também se apropriam da teoria sociointeracionista de desenvolvimento humano, de Lev Vigotsky, para apontar o avaliar como um conjunto de ações de características "informativa" e "reguladora", produzidas na interação dialógica de professores e alunos. Por essa autoria compartilhada do avaliar são constituídas as regulações, como tomadas de decisão sobre o processo educativo e a proposição de mudanças nas ações pedagógicas (HADJI, 1996).

Um ponto de convergência entre as concepções formativa reguladora e a integradora está no ressaltar a estreita relação da avaliação com planejamento

---

<sup>17</sup> Coll e colaboradores (2006) apontam que o construtivismo não é uma teoria, mas uma referência explicativa, composta de diversas contribuições teóricas, que anuncia a necessidade de tomadas de decisão em sala de aula na relação participativa de professor e alunos, partindo da noção de que a prática pedagógica deve considerar o contexto em que os educandos socialmente vivem, para pensar o aprender na sala de aula.

didático e o currículo escolar. Dessa forma, “o quê”, “como” e “quando” avaliar são pensados na relação com as práticas curriculares, por isso integrados à organização do trabalho pedagógico, regulando, ou seja, provocando as reflexões sobre o ensinar e o aprender (ZABALA, 1998; PERRENOUD, 1999).

A relação entre currículo e avaliação é temática do único estudo (DANTAS, 2011) que anuncia a concepção formativa integradora, para anunciar possibilidades de práticas avaliativas à Educação Física no diálogo com os apontamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Já os 18 estudos mapeados que fizeram usos da concepção avaliativa formativa reguladora se apropriam dessa teorização, principalmente para o debate da relação entre formação docente e o modo como o professor concebe o avaliar (RIBEIRO FILHO, 2006; PORTUGAL, 2006; NASCIMENTO, 2009; GUERRA, 2009; VILLAR, 2009; AGUIAR, 2009; SIBILA, 2012; OLIVEIRA, 2015).

De maneira geral, apontam as dificuldades de professores na educação básica em produzir práticas avaliativas formativas reguladoras, sinalizando mudanças por meio da produção de políticas públicas de formação continuada que ofereçam um espaço de leituras e aprendizados acerca do como fazer avaliativo. Além disso, os trabalhos demarcam a necessidade de mudanças na formação inicial, sugerindo inclusão da avaliação da aprendizagem, como disciplina obrigatória nos currículos das licenciaturas. As teses e dissertações mapeadas incorporam, para esse debate, outras bases teóricas, principalmente para respaldar o entendimento de formação de professores. Para isso, operam com os estudos de Antônio Nóvoa e Maurice Tardiff.

O debate do como fazer a prática avaliativa na concepção reguladora também foi uma temática pesquisada (STEINFLE, 2006; RAIZER, 2007; MORAES, 2008; COELHO, 2009; MOREIRA, 2013), na direção de descrever e dar visibilidade às práticas avaliativas, principalmente na educação infantil (STEINFLE, 2006; COELHO, 2009), destacando os usos do portfólio como meio de desenvolvimento de regulação das aprendizagens (RAIZER, 2007). Nos anos iniciais do ensino fundamental, apresentando os usos de exercícios

escritos (MOREIRA, 2013) e provas (MORAES, 2008); e dentro de um componente curricular da educação básica em Inglês (LEIMING, 2013), em Artes (GUIMARÃES, 2010), Química (GALVÃO, 2013) e em Ciências (CORREA, 2009), um estudo de cada.

No que se refere à concepção de avaliação formativa, sua teorização é anunciada pelos estudos mapeados, nos usos, principalmente, dos trabalhos de Benigna Villas Boas. Na Figura 2, destacamos seus elementos teóricos nos quadrados pintados internamente na cor verde com bordas vermelhas. Essa intencionalidade é para destacar a incorporação de alguns elementos teórico-epistemológicos da concepção emancipatória às enunciações do avaliar anunciadas pela autora.

Como sinalizado, compreendemos que a pesquisadora Benigna Villas Boas, desde seu doutoramento, orientada por Luiz Carlos Freitas, produz uma teorização que até certo ponto dá continuidade ao debate da avaliação da aprendizagem de seu orientador, ao analisar o compromisso político do docente na produção de uma avaliação para além do exame, da seletividade e da exclusão. Contudo, a professora, ao assumir, desde o ano de 1994, o lugar de docente de pós-graduação na UNB, produz pesquisas empíricas com a educação básica e o ensino superior, o que agrega um *corpus* teórico e prático à avaliação formativa.

Assim, entendemos que sua teorização parte da realidade do cotidiano escolar brasileiro para discutir a prática avaliativa, no contexto de seu papel político-emancipatório. Esse conceito mantém diálogo com as bases teóricas de Freitas (1994), conhecidas como avaliação par dialético objetivo/avaliação da concepção emancipatória; e as possibilidades do quê, quem e como avaliar, partindo de um arcabouço teórico-prático de autores da avaliação formativa. Para isso, adota preceitos teóricos da avaliação formativa tanto da corrente anglo-saxônica como da francófona. Com a primeira discute a postura do docente na prática avaliativa formativa. Dialoga com o pesquisador norte-americano Rick Stiggins e os ingleses David Willian e Paul Black, apontando o desenvolvimento da avaliação centrada na produção do *feedback* entre

professores e estudantes. Com a corrente francófona, com Charles Hadji em seus conceitos de avaliação formal, informal e autoavaliação.

Os 19 estudos mapeados que apontam essa concepção formativa, em sua maioria, dão visibilidade a duas temáticas. A primeira aborda a relação avaliação e os modos como o docente concebe o avaliar. Os trabalhos de Pereira (2007), Tiné (2009), Guirardi (2009) e Correa (2011) objetivaram mapear, identificar e descrever as concepções de práticas avaliativas docentes, dando visibilidade às experiências educativas que se aproximam da avaliação formativa. Apontam para dificuldades que os professores enfrentam em operar, principalmente, com a noção do erro como processo de aprendizado do aluno. Ainda levantam críticas à formação inicial docente e à avaliação praticada na educação básica, alertando para o fato de esse momento formativo pouco ofertar saberes necessários ao como fazer do processo avaliativo. Esses três estudos (RUIZ, 2009; GUIRARDI, 2009; MILEO, 2011) tiveram orientação, principalmente da professora Isabel Cappelletti.<sup>18</sup>

Já a segunda temática mais abordada pelos estudos na concepção avaliativa formativa se refere à sistematização da prática avaliativa de um docente e/ou de um coletivo de professores de uma escola de educação básica. Das 11 pesquisas, cinco discutem concepções e práticas de avaliação da aprendizagem em um componente curricular: três em Matemática (SILVA, 2006; ALBUQUERQUE, 2012; COSTA, 2013); duas em Artes (TINOCO, 2010; CARMARGO, 2014). Seus debates caminham na direção de dar visibilidade às experiências bem-sucedidas com avaliação formativa, apresentando como os professores produzem a sistematização do processo avaliativo por meio dos

---

<sup>18</sup> Essa discussão é apropriada pelos estudos mapeados, principalmente nos usos do livro de Isabel Cappelletti: *Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007. A autora opera com o conceito de prática docente emancipatória, tomando os estudos de Paulo Freire, apontando que uma avaliação para a formação – avaliação formativa – necessita ser um instrumento de transformação de relevância teórica e social dos envolvidos. Sua apropriação da corrente francófona, no diálogo com Charles Hadji, é realizada no sentido de debater o compromisso político do professor em ofertar uma avaliação formativa a serviço das aprendizagens do aluno, considerando os três possíveis objetos da avaliação: o primeiro é o **inventário**, que permite verificar se o aluno domina bem as competências e as habilidades que faziam parte do objeto de ensino; o segundo é o **diagnóstico**, a avaliação serve, então, para situar o aluno no seu processo de aprendizagem e para diagnosticar suas dificuldades em relação ao que deveria ter aprendido; o terceiro é o **prognóstico** e, nele, a função da avaliação de orientar o aluno nas suas escolhas escolares.

usos da autoavaliação nas aulas de Matemática (COSTA, 2013) e de diferentes registros avaliativos em Artes – portfólios, relatórios e exposições de trabalhos (TINOCO, 2010; CAMARGO, 2014).

Identificamos seis estudos (NOGUEIRA, 2006; MIRANDA, 2011; SOARES, 2011; LEAL, 2012; BRAGA, 2013; L.CORREA, 2015) que discutem as possibilidades de como fazer a avaliação formativa por meio dos usos de registros que os docentes produzem na educação básica, apontando a potencialidade do uso de portfólios (MIRANDA, 2011; LEAL, 2012; L.CORREA, 2015) como possibilidade autoavaliativa ao aluno, além do caderno do professor (NOGUEIRA, 2006), o dever de casa (SOARES, 2011) a prática da avaliação formativa.

Identificamos que os estudos mapeados, que partem da teorização dessa avaliação formativa para anunciar o como fazer o processo avaliativo, foram, principalmente, pesquisas orientadas por Benigna Maria Villas Boas. Assim, encontramos, como uma intencionalidade da docente e de seu grupo de pesquisa, uma iniciativa em demarcar um lugar próprio (CERTEAU, 1994) de circularidade da concepção avaliativa formativa, enfatizando a análise de práticas avaliativas em experiências docentes que materializam esse fazer, por meio de diferentes registros avaliativos.

Destacamos que os trabalhos que contribuem para pensar o como fazer a prática avaliativa formativa em Matemática e Artes indiciam (GINZBURG, 1989) serem pesquisas que seguem em um movimento de proximidade teórica entre os estudos de Benigna Villas Boas e os do professor Cleyton Gontijo. Os dois docentes são da mesma instituição, a UNB, porém, líderes de grupos de estudos distintos. Possuem um fazer epistemológico próximo, ao demarcarem objetivos e diálogos teóricos congruentes. Entendemos que essa ação político-acadêmica fortalece a visibilidade do Programa de Pós-Graduação da UNB como instituição referência nos estudos com avaliação formativa no Brasil.

### 1.3.2 Usos das concepções emancipatórias e diagnóstica

As teorizações das concepções emancipatórias e diagnóstica foram produzidas em um contexto histórico brasileiro, que necessitava, por um lado, demarcar um movimento de resistência à avaliação como medida e, com isso, sinalizar uma proposta de avaliação que anunciasse ao professor da educação básica a relevância de entender essa ação como uma prática política. Portanto, uma ação avaliativa não reduzida à aplicação de único registro ao avaliar na sala de aula, mas, sobretudo, norteadada por uma teoria que apresente uma determinada concepção avaliativa que fundamente sua prática educativa. Como afirma Caldeira (2000, p. 22):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria à prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, consequentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. Essa ideia nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve.

Observando a Figura 2, notamos pontos de convergência nos usos de teorias críticas pelas concepções emancipatórias e diagnóstica. Da primeira, os principais interlocutores teóricos usados são Luiz Carlos de Freitas, Ana Maria Saul, José Eustáquio Romão e Celso Vasconcellos. A diagnóstica parte do enunciado por Cipriano Luckesi.

Quanto ao que as teorizações enunciam sobre o para quê, quem, o que e como avaliar, identificamos convergências entre o enunciado na concepção emancipatória, par dialético objetivo/avaliação de Luiz Carlos de Freitas, e diagnóstica de Cipriano Luckesi. Os autores anunciam a noção de que o avaliar é uma ação política educacional apoiada em um projeto histórico de educação e da sociedade que anuncia o tipo de homem que se quer formar. Para isso, defende a concepção emancipatória de educação no diálogo com a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo.

As duas concepções tomam a avaliação da aprendizagem como categoria central da organização do trabalho pedagógico, considerada importante de ser



entendida em suas relações com as demais categorias que formam o par dialético: objetivo/avaliação, conteúdo/método (FREITAS, 1995). Há o entendimento de processo dialético educativo, em que, a todo o momento, objetivos são revisitados pela avaliação e, se necessário, ajustados, com vistas ao desenvolvimento dos aprendizados dos alunos. Além disso, sinalizam o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola como lugar onde objetivos são traçados coletivamente, com o intuito de garantir seu alcance por todos da comunidade escolar. A avaliação em sala de aula é construída para produzir informações sobre se esses objetivos coletivos são cumpridos.

Outro ponto de convergência nas teorias das concepções diagnóstica e emancipatórias de Cipriano Luckesi e Luiz Carlos de Freitas, é que anunciam que mudanças nas práticas avaliativas em sala de aula perpassam por outras maneiras políticas de se estruturar a organização do trabalho pedagógico. Por isso, sinalizam a escola ciclada como alternativa à estruturação das etapas de ensino da educação básica, visando ao rompimento com a seriação, vista como modo de exclusão de alunos, ao demarcar a necessidade de aprovação ou reprovação para passagem ao próximo ano de escolarização.

Nessa direção, os estudos mapeados que anunciam a concepção emancipatória par dialético objetivo/avaliação e a diagnóstica trazem como temáticas a relação entre a concepção do avaliar do docente da educação básica, em contexto de escolas cicladas e seriadas (CORREA, 2014; NASCIMENTO, 2011; AMARAL, 2006), e práticas avaliativas no par dialético objetivo/avaliação e diagnóstica em um componente curricular, especificamente em Educação Física (SILVA, 2011; MATSUMOTO, 2014; BALIERO, 2015), Matemática (COSTA, 2013) e Língua Portuguesa (GUIMARÃES, 2008).

No geral, há uma tendência das pesquisas em demarcar, com suas análises, apontamentos que se caracterizam como denúncias: ora as práticas avaliativas docentes tidas por eles como ainda “tradicionais”; ora as políticas públicas vistas pelas pesquisas como “pouco eficazes” ao implementar o sistema de escolas cicladas; ora, também, críticas aos documentos de propostas didático-pedagógicas curriculares estaduais.

Em relação às concepções emancipatórias dialética libertadora de Celso Vasconcelos, dialógica de José Eustáquio Romão e emancipatória de Ana Maria Saul, elas têm como aspecto em comum os usos das teorias de Paulo Freire na produção de suas teorizações, em relação ao que o autor anuncia sobre a discussão do processo de ensino e aprendizado e, nela, a relação professor e aluno em sala de aula. Há uma maior apropriação das obras *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da esperança*.

Os autores dessas concepções avaliativas partem do entendimento de que a avaliação da aprendizagem não são práticas apenas das produções de políticas públicas externas ao contexto escolar, mas, sobretudo, são ações de professores e alunos no dia a dia escolar com vistas ao desenvolvimento da formação humana. Para isso, enfatizam, em suas produções acadêmicas, uma necessária formação inicial que possibilite ao professor pensar suas práticas pedagógicas e, com isso, a avaliação, na direção da docência que toma como eixo a pesquisa constante de seus fazeres político-pedagógicos.

Nessa direção, apropriam-se das ideias de Paulo Freire para sinalizar a importância de ofertar ao professor uma bagagem formativa, a construção de uma avaliação em que o educador seja capaz de produzir perguntas ao processo educativo, tomando o diálogo como princípio de resistência e rompimento ao ato de ensinar como transferência de conhecimento. Dessa maneira, a prática avaliativa deve ser produzida no processo participativo dos alunos e do professor.

É por esse caminho que as pesquisas mapeadas que fazem usos dessas concepções avaliativas optam pela escolha da temática relação entre os modos como o professor concebe o avaliar com a formação docente (BACELAR, 2010; WEBER, 2007; MACHADO, 2006). Para isso, dialogam também com as obras de Paulo Freire, especialmente, o livro *Pedagogia da autonomia*, como também, com as obras de Antônio Nóvoa, para sinalizar a necessidade de mudanças na formação docente inicial e continuada, com vistas a possibilitar ao professor pensar no como fazer a prática avaliativa emancipatória.

### **1.3.3 Usos das concepções mediadora e investigativa**

As concepções avaliativas mediadora e investigativa trazem um movimento teórico-epistemológico de construção de uma teoria nacional para a avaliação da aprendizagem na educação básica brasileira. Os fazeres teóricos partem de investigações no diálogo com professores e alunos do cotidiano escolar, na direção de pensar, com eles, o “como fazer” as práticas avaliativas. Observamos, como características em comum nessas concepções, um diálogo fronteiriço que os autores chamam para produzir sua teorização, apropriando-se de bases teóricas congruentes, especialmente nos usos dos trabalhos de Paulo Freire e Lev Vigotski. Contudo, outras teorias diferenciadas são anunciadas para apresentar os modos como fazer o processo avaliativo.

No caso da concepção mediadora, sua teorização é produzida pela pesquisadora Jussara Hoffmann, apontando que o papel da avaliação é gerar informações sobre a promoção das aprendizagens dos alunos, os quais são os protagonistas e escritores do avaliar e do aprender. O professor é responsável pela função da mediação do processo educativo, levando os alunos a se assumirem como autores de suas aprendizagens e do avaliar. Para isso, é necessário que o educador construa momentos avaliativos que estimulem os educandos a gerar situações-problema ao conhecimento compartilhado. O foco da ação avaliativa se desloca da noção de certo/errado para auxiliar os educandos a localizar as dificuldades e descobrirem soluções, por meio dos usos de registros avaliativos, que deem visibilidade ao processo de desenvolvimento da construção do conhecimento (HOFFMANN, 1993).

Hoffmann (1999) dialoga com Lev Vigotski sobre a noção de mediação, e Jean Piaget aborda a noção de erro como prática construtiva ao aprender. Além disso, incorpora os estudos de Paulo Freire sobre pedagogia da autonomia para sinalizar o avaliar centrado na curiosidade do aluno e sua autoria nas produções de suas experiências educativas. Com Bernard Charlot, procura analisar a relação avaliação e progressão das aprendizagens e as relações com o saber que o aluno produz com o compartilhado em sala de aula.

Identificamos, como uma particularidade dos estudos mapeados, que eles apontam a concepção mediadora, o foco de suas investigações na avaliação

da educação infantil (LUSARDO, 2007; MOURA, 2007; COLASANTO, 2007; VIEIRA, 2008; ALVES, 2011; SOUZA, 2013). Os enfoques de suas investigações caminham ora para problematizar o modo como os docentes concebem o avaliar na relação com políticas curriculares e formação docente (VIEIRA, 2008; ALVES, 2011; SOUZA, 2013); ora para destacar os sentidos produzidos por alunos e professores ao como fazer a prática avaliativa (LUSARDO, 2007; MOURA, 2007; COLASANTO, 2007).

Em relação à teorização da avaliação investigativa, os trabalhos mapeados se apropriam dos estudos de Maria Teresa Esteban. A autora enuncia a avaliação como um fazer dialógico fronteiriço, em que professores e alunos são considerados protagonistas da tessitura da prática avaliativa. Ressalta a importância de se pensar a escola não como um espaço de reprodução do contexto social, sugerindo práticas avaliativas não excludentes, focadas no desenvolvimento de aprendizagens nas/pelas diferenças e singularidades de tempos e espaços educativos de alunos e alunas.

Esteban (2000) compreende avaliação por uma prática investigativa que leva o docente a todo o momento ao diálogo com a noção do *ainda-não-saber*. Seu potencial está em se constituir como momento fronteiriço, de negociação, que coloca em diálogo o saber e o não saber e, com isso, redireciona o aprendizado a novos e mais profundos conhecimentos. Assim, o praticado em aula é registrado, no intuito de construir a memória do ato, possibilitando ao aluno expressar por diferentes maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) – desenho, texto escrito, fala, gesto – o que aprendeu e, assim, possibilitar ao professor compreender os sentidos que os alunos inscrevem cotidianamente com o saber compartilhado.

A autora se apropria do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Lev Vigotski, para apontar a noção do erro como o momento avaliativo do *ainda-não-saber*, quando cabe ao professor interagir com os alunos e promover ações com vistas à mudança no processo de aprender. Também faz usos dos estudos do cotidiano de Michel de Certeau, apropriando-se do conceito de consumo produtivo, para debater as relações que professores e alunos produzem com diferentes saberes e, com isso, inventam outros conhecimentos.

Com Carlo Ginzburg, em seu paradigma indiciário, pensando a prática investigativa docente como uma ação à procura de indícios do que o aluno aprendeu e do que ainda não aprendeu. Com Hommi Bhabha, para apontar o avaliar como práticas de negociação entre sujeitos na constituição de atos dialógicos entre o saber e ainda-não-saber.

Identificamos que as temáticas investigadas pelos estudos que anunciam a concepção investigativa, em sua maioria, dão visibilidade à descrição e análise do como fazer as práticas avaliativas na educação básica, seja em um componente curricular, no caso a Educação Física (SANTOS, 2005; ESCUDERO, 2011); seja para problematizar os sentidos que os professores atribuem aos modos de fazer de suas práticas avaliativas nos anos iniciais do ensino fundamental (FERNANDES, 2006; ALMEIDA, 2008).

#### 1.4 EM QUE DIREÇÃO CAMINHA O DEBATE DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Fernandes (2009) afirma que as intencionalidades político-acadêmicas perpassam, em certa medida, pelo objetivo de, ao produzirem pesquisas com avaliação da aprendizagem na educação básica, tornarem-se vozes autorizadas a falar sobre o tema e, com isso, demarcar espaços de sua teorização na comunidade científica.

Assim, no geral, identificamos que as maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) teórico-metodológicas dos estudos mapeados elaboram uma prática de astúcia, a qual demarca, politicamente, no jogo acadêmico, um lugar no campo da avaliação no Brasil, ofertando circularidade (GINZBURG, 1989) à determinada teorização de concepção avaliativa.

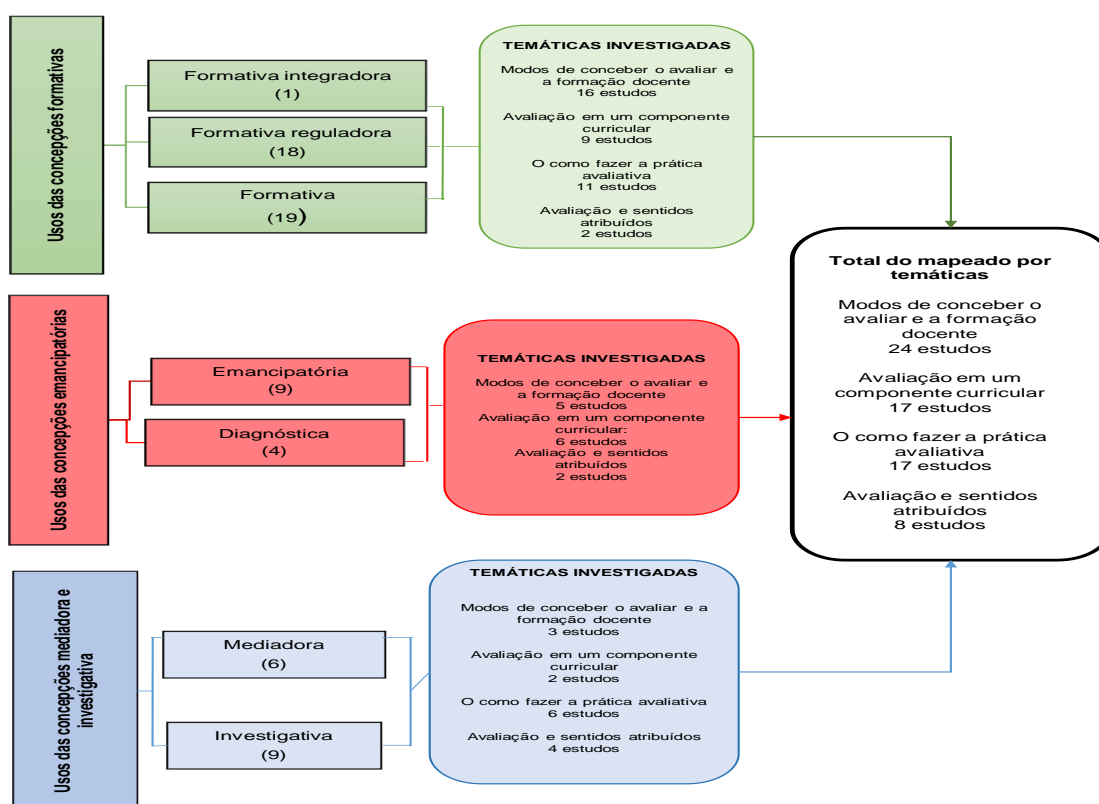
Observamos, também, que houve um aumento nos estudos que se dedicaram a pensar como fazer as práticas avaliativas no diálogo com professores e alunos da educação básica pela ideia de conhecimento produzido no diálogo colaborativo entre universidade-escola. Nesse sentido, compreendemos um cenário positivo de superação do sinalizado por Barreto e Pinto (2001) sobre a produção do conhecimento com avaliação da aprendizagem até o final da

década de 1990, em tímida produção de iniciativas empíricas com educação básica, objetivando propor possibilidades ao como fazer o processo avaliativo.

Compreendemos que a multiplicidade ofertada pelos estudos mapeados de concepções avaliativas e bases teóricas foi necessária ao debate do complexo objeto de estudo da avaliação da aprendizagem que, por seu caráter polêmico e polissêmico, foi problematizado pelas teses e dissertações em diferentes contextos temáticos: a relação como o docente concebe o avaliar com sua formação docente; o como fazer a prática avaliativa e suas especificidades no ensino e aprendizado dos componentes curriculares da educação básica.

Na Figura 3, apresentamos uma síntese da enunciação ao que chamamos de determinados conceitos-chave discutidos pelas concepções avaliativas e que dão suporte a seu arcabouço teórico-metodológico e aos temas mais discutidos pelos estudos mapeados.

**Figura 3** – Síntese das temáticas dos estudos mapeados



Fonte: Produzida pelos autores.

Ao analisar a Figura 3, visualizamos como os estudos mapeados anunciaram a discussão de suas temáticas na relação com as concepções de avaliação que dialogam. Assim, observamos um maior quantitativo de investigações que analisam concepções de professores com avaliação na relação do avaliar com a formação docente.

Nesse sentido, compreendemos que os debates dos 24 trabalhos mapeados<sup>19</sup> sobre o assunto marcam um fosso na relação formação inicial e continuada com a prática de avaliação da aprendizagem. Diante desse quadro, apontamos a necessidade de, primeiramente, repensar os modos como a formação inicial tem ofertado um *corpus* de saberes teórico-práticos sobre avaliação educacional ao futuro professor, problematizando o avaliar em momentos formativos de diálogo com a escola.

Partimos da noção de que o professor se forma na constituição de uma profissionalidade docente (NÓVOA, 1992), em que sua identidade se construirá mediante as experiências com profissionais da educação da universidade e da educação básica. Esses espaços praticados (CERTEAU, 1994) lhe possibilitam (re)significar o aprendido na sala de aula sobre avaliação e projetar sua futura prática profissional.

As temáticas ao como fazer a prática avaliativa e a avaliação em um componente curricular agrupam um quantitativo de 17 estudos. Ressaltamos que, deste último assunto, 11 pesquisas (GUIMARÃES, 2008; BACELAR, 2010; TINOCO, 2010; GUIMARÃES, 2010; SILVA, 2011; COSTA, 2013; ALBUQUERQUE, 2013; LEIMING, 2013; CAMARGO, 2014; MATSUMOTO, 2014; BALIERO, 2015) objetivaram dar visibilidade ao modo como o professor concebe a prática avaliativa na relação com o para quê, o que e quem avalia. Seis teses e dissertações (SANTOS, 2005; ESCUDERO, 2011; CORREA, 2009; DANTAS, 2011; GALVÃO, 2013) dão enfoque ao como fazer o processo avaliativo.

---

<sup>19</sup> São eles: Portugal (2005); Amaral (2006); Ribeiro Filho (2006); Machado (2006); Weber (2007); Correa (2007); Pereira (2007); Aguiar (2008); Silva (2008); Vieira (2008); Guerra (2009); Vilar (2009); Tine (2009); Ruiz (2009); Alves (2011); Nascimento (2011); Mileo (2011); Guirardi (2011); Sibila (2012); Nascimento (2012); Souza (2013); Correa (2014); Oliveira (2015); Pereira (2015).

Sinalizamos que, devido à diversidade e relevância da temática do como fazer o processo avaliativo, a tese, em sua relação com a prática pedagógica em um componente curricular e no debate sobre a produção de sentidos que os sujeitos tecem sobre esse processo avaliativo, abre dois tópicos de análise a seguir.

### 1.5 COMO FAZER A PRÁTICA AVALIATIVA

Dos 66 estudos, 27 foram realizados no cotidiano escolar, objetivando construir e/ou dar visibilidade às maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) uma prática avaliativa, correspondendo essas investigações a 40,9% do total do mapeado.<sup>20</sup> Agrupamos a essas iniciativas que produzem uma sistematização ao como fazer avaliativo em um componente curricular (SANTOS, 2005; ESCUDERO, 2011; CORREA, 2009; DANTAS, 2011; COSTA, 2013; GALVÃO, 2013) e aqueles que analisam a produção de sentidos de alunos e professores as suas invenções dos fazeres com o avaliar (ALMEIDA, 2006; FERNANDES, 2006; MOURA, 2007; COLASANTO, 2007).

Entendemos que as 27 pesquisas tiveram por intuito marcar o lugar da produção do conhecimento científico com a escola em sua multidimensionalidade, partindo da noção de que pensar como fazer a avaliação depende de analisá-la em suas particularidades de produção em cada contexto social.

Identificamos que o como fazer a prática avaliativa, na maioria dos estudos, é debatido e proposto mediante uma concepção que fundamenta as maneiras de fazer (CERTEAU, 1994). Desse modo, o vislumbrado vai ao encontro do que Hoffmann (2005) aponta: a avaliação da aprendizagem não pode ser pensada reduzida às mudanças de métodos e instrumentos avaliativos. Toda prática

---

<sup>20</sup> São eles, por concepção avaliativa: formativa (NOGUEIRA, 2006; STEINFLE, 2006; RAIZER, 2007; MORAES, 2008; COELHO, 2009; MIRANDA, 2011; SOARES, 2011; LEAL, 2012; BRAGA, 2013; MOREIRA, 2013; L.CORREA, 2015); mediadora (LUSARDO, 2007; MOURA, 2007; COLASANTO, 2007); e investigativa (SANTOS, 2005; LAUNE, 2006; ALMEIDA, 2006; FERNANDES, 2006; ALBUQUERQUE, 2010; CALVAZARRA, 2011; ESCUDERO, 2011; PADILHA, 2013; MOTA, 2013).



avaliativa está fundamentada em concepções de educação, de sociedade, de sujeito de cada indivíduo participante desse processo didático-pedagógico. Essas concepções colaboram para a compreensão dos sentidos produzidos com o fazer avaliativo na educação básica.

Observamos que os estudos convergem no entendimento de que a avaliação, por ser uma prática processual de função formativa, deve produzir meios que deem visibilidade tanto ao professor como ao aluno do seu processo de ensino e aprendizado, partindo da postura de que essa construção é participativa de ambos os sujeitos e que não há a ideia de padronização de modelos de instrumentos avaliativos, por conseguinte, de normas para aferir se o discente aprendeu ou não aprendeu.

Por isso, as pesquisas valorizam e sinalizam a potência dos diferentes registros e de atividades avaliativas, como formas singulares de cada aluno expressar os sentidos dados às aprendizagens por diferentes linguagens – falada, gestual, escritas – textos, desenhos (NOGUEIRA, 2006; STEINFLE, 2006; LAUNE, 2006; RAIZER, 2007; LUSARDO, 2007; MORAES, 2008; COELHO, 2009; ALBUQUERQUE, 2010; MIRANDA, 2011; CALVAZARRA, 2011; SOARES, 2011; LEAL, 2012; BRAGA, 2013; MOREIRA, 2013; PADILHA, 2013; MOTA, 2013; L.CORREA, 2015).

Reparamos que sete investigações propuseram o como fazer a prática avaliativa em um determinado componente curricular da educação básica. Dessas, três (SANTOS, 2005; ESCUDERO, 2011; DANTAS, 2010) em Educação Física, duas em Matemática (SILVA, 2006; COSTA, 2013), uma em Ciências (CORREA, 2009) e uma em Química (GALVÃO, 2013). Em suas investigações, o foco é relacionar a discussão dos saberes específicos com uma concepção de avaliação que qualifique o aprendizado.

É interessante observar que os modos como os estudos propuseram a sistematização do avaliar são destacados pelas teses e dissertações como maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) para além de procedimentos didáticos que, historicamente, marcaram a prática da pedagogia do exame. É o caso da prova escrita, das disciplinas Ciências, Química e Matemática e também a medição de habilidades/aptidões motoras na Educação Física. Esse fato pode

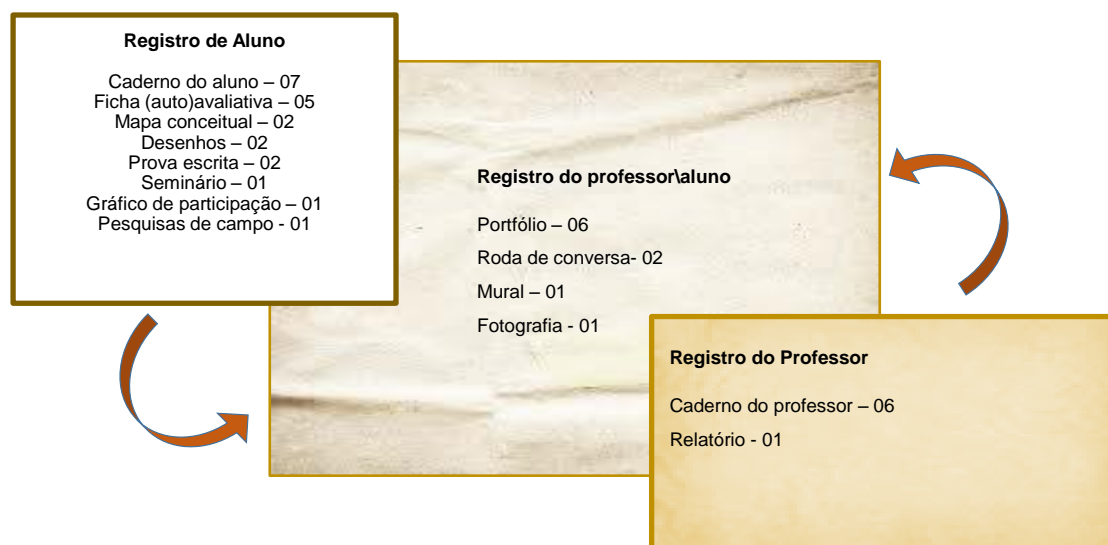
ser visualizado nas pesquisas, ao concentrarem esforços no debate e sistematização do fazer avaliativo norteado por princípios da concepção que dialogam, principalmente, com a concepção formativa e investigativa.

Suas teorizações dão suporte a tessituras diversificadas anunciadas ao fazer avaliativo, destacando os estudos mapeados no processo de análise do desenvolvimento do aprendizado em Matemática, por meio de fichas autoavaliativas de trabalhos em pesquisa de campo desenvolvidos pelos alunos. Nas disciplinas Ciências e Química, as pesquisas convergem para potencializar o processo avaliativo nos usos do mapa conceitual, destacando esse registro como meios para os alunos mostrarem como organizam os conhecimentos mobilizados, estabelecendo relações significativas entre eles, possibilitando uma análise-síntese do que aprenderam com o ofertado no processo educativo.

Na Educação Física, os estudos apontam a prática avaliativa como prática de pesquisa de professores e alunos da relação com o saber mobilizado no aprender com práticas corporais. Nessa direção, os estudos se preocupam em dar visibilidade ao como analisar esse processo educativo na especificidade do que se ensina nesse componente curricular. Para isso, anunciam a relevância de usos de registros avaliativos diversificados, apontando que essa ação é necessária para que se observem os indícios (SANTOS, 2005) e maneira de mapear (ESCUDERO, 2011) dos alunos e professores sobre o ensinado e o aprendido. Assim, destacam como possibilidades de registros: gráficos de participação, desenhos, cartazes dos alunos (SANTOS, 2005), cadernos do alunos e fotografias (ESCUDERO, 2011).

A Figura 4 traz os registros avaliativos anunciados pelos estudos mapeados, tecidos pelos sujeitos da escola, no intuito de potencializar a tessitura de uma prática avaliativa. Destacamos que um mesmo trabalho sinalizou mais de uma forma de registrar os fazeres do ensinar e aprender, enquanto outros deram maior visibilidade ao uso de um registro. Tomamos a iniciativa de apresentar os que tiveram a maior recorrência nas 27 investigações.

**Figura 4** – Práticas de registros avaliativos anunciados pelos estudos mapeados



Fonte: Produzida pelos autores.

Como pode ser visualizada na Figura 4, a produção da avaliação da aprendizagem, especialmente sua sistematização, é sinalizada destacando a preocupação com o processo da aprendizagem praticado por professores e alunos. Percebemos a preocupação dos estudos em enfatizar o registrado por todos os participantes, incluindo o docente. Essa noção indicia desvincular a ideia de uma avaliação centrada no professor, que apenas dá a esse sujeito autoridade para anunciar o aprendizado dos alunos. Todavia, demarca a importância do docente também em produzir seus registros, no intuito de auxiliar o educando a resgatar a memória do processo educativo (HOFFMANN, 2000).

Pontuamos que os registros em caderno do aluno e do professor e os portfólios foram os mais referenciados pelas pesquisas que discutem a materialização da prática avaliativa. Os princípios em que se apoiam esses procedimentos são: a) a avaliação comprometida com a aprendizagem de todos os alunos; b) a construção da avaliação em parceria do professor com discente, partindo do entendimento de que os sentidos que os educandos produziram no avaliar estão diretamente interligados com a maneira como eles veem que as experiências educativas os tocam e, com isso, delineiam o aprender à medida que são levados ao papel de protagonistas dessa ação.

As pesquisas mapeadas, ao sinalizarem a materialização da prática avaliativa, não retiram o papel do professor de também produzir seus registros do processo educativo. O que eles apontam é a necessidade do encontro dos sentidos que cada participante tece ao atribuir um juízo de valor ao aprendido com determinado conhecimento compartilhado em aula. Por isso, as pesquisas pontuam que o docente é um mediador. Nesse lugar é o produtor de registros (caderno de professor, mural, portfólio) na direção de levar o aluno à ação de rememoração do praticado com o saber. Sua função também reside em analisar com o discente as experiências com os saberes compartilhados

Destacamos que quatro estudos dos 27 mapeados (FERNANDES, 2006; ALMEIDA, 2006; COLASANTO, 2007; MOURA, 2007) aprofundaram a discussão sobre como fazer a avaliação na relação com a produção de sentidos que professores e alunos tecem sobre essa ação educativa. Desses, três fazem essa investigação no cotidiano da educação infantil, tendo como base teórica os preceitos da concepção mediadora. Dois trabalhos, norteados pelos princípios da avaliação investigativa, problematizam o tema nos anos iniciais do ensino fundamental. Sinalizamos, como intencionalidade dessas pesquisas, ao fazerem a opção de entrada do debate pelos sentidos produzidos pelos autores da aula, deslocar o olhar investigativo para a compreensão da avaliação da aprendizagem pelas práticas dos sujeitos, observando como elas se constituem na/pelas subjetividades que dão formas/contornos às experiências do ser humano no fazer avaliativo.

## 1.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Os estudos sobre produção de sentidos e avaliação da aprendizagem indiciam uma possibilidade de se investigar a construção das subjetividades de educadores e educandos nos processos de aprender e de ensinar. Os sentidos são tomados na dimensão de formação dinâmica do sujeito, em constante desenvolvimento, produzidos nas/pelas experiências com práticas sociais. Os sujeitos produzem sentidos em seus diferentes momentos da trajetória de escolarização e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação com o saber compartilhado dentro e fora da escola.

Observamos que esse movimento de pesquisa segue na direção de investigações do campo das ciências humanas que toma a subjetividade como processo de construção do conhecimento. O debate atual foca o entendimento de que o conhecimento sobre o sujeito não pode partir do olhar externo sobre as tramas que o envolvem; mas, sobretudo, deve voltar-se para as maneiras como se vê e compreende o articular, o conhecer por diferentes formas com o mundo à sua volta, na complexidade de sua configuração individual. O vigor do debate epistemológico que ocorreu ao longo do século XX colocou em questão esses pilares, sobre os quais se apoiava uma ciência compreensiva, trazendo à tona a questão da subjetividade com concepções e teorias voltadas à compreensão da realidade na perspectiva da complexidade das práticas dos indivíduos fundamentadas em Edgar Morin (2000).

Para Morin (2000, p. 38), o fazer científico voltado para compreender a complexidade do cotidiano social parte da noção de que:

[...] complexo significa o que foi tecido junto; há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

No contexto do campo de pesquisa da avaliação da aprendizagem, a entrada pelos sentidos dos sujeitos envolvidos nesse processo estaria na ação de entender o praticado para além do cumprimento de modelos avaliativos, reduzindo a análise do aprender à aplicação de provas. Dessa maneira, investigar avaliação da aprendizagem pelos sentidos põe em diálogo outras formas de se pensar processos de ensino e aprendizagem.

Esteban (2002) critica a interpretação unívoca, de natureza excludente da avaliação como processo articulado pela distinção entre erro e acerto. Para a autora, além de critérios e normas de modelos avaliativos, faz-se necessário dar visibilidade à prática dos sujeitos de interrogar o que se pratica no processo de aprender e ensinar, no movimento de compreensão de entender a lógica do

outro por meio das leituras sobre si e do outrem na tessitura da prática avaliativa.

Hoffmann (2000) coloca que, com a avaliação a serviço da aprendizagem, é necessário que se compreendam os sentidos que professores e alunos produzem sobre o aprender na escola. Para a autora, o aprendizado se dá por apropriação do saber que não se possui, mas cuja existência está em locais, pessoas sociais com que o aluno em certa medida já convive e com quem se relaciona. O caminho para o aprendizado é um processo constante de “reconstrução”, em que o discente atribui sentidos próprios à informação sobre o conhecimento dado em aula e, a partir dele, constrói pontes com experiências anteriores, gerando novos conhecimentos. Assim, o aluno ouve o professor, interpreta o que ele fala e, ao interpretar, produz um novo pensamento, produto dos sentidos que constitui diante da mobilização do saber compartilhado.

Segundo Hoffmann (2000), para que o aluno produza sentidos à prática avaliativa, faz-se necessário que ele se veja como protagonista do processo de construção do seu aprendizado. A autora, ao dialogar com os preceitos de relação com o saber de Bernard Charlot, entende que o educando, ao mobilizar saberes e constatar que está conseguindo produzir essa ação, se motiva e se movimenta para alcançar mais outros objetivos. Para isso, depende das condições que o professor também produz na direção de favorecer o olhar do aluno sobre si, proporcionando o aumento do desejo de aprender.

Nessa direção, identificamos que os estudos mapeados, ao objetivarem analisar os sentidos com a prática avaliativa na educação básica, demonstram produzir caminhos de análises diferenciados, partindo de enfoques distintos. Observamos que há um maior movimento do debate voltado para os sentidos da prática docente com a avaliação, questionando sobre as experiências anteriores pelas quais o professor passa para produzir avaliação no presente, o modo como o educador julga suas ações avaliativas, o sentido ideológico que transversaliza o praticado.

Dessa maneira, ao lermos as teses e dissertações, buscamos identificar as suas intencionalidades ao debate sobre sentidos e avaliação da aprendizagem. Para isso, pontuamos as teorias das quais os estudos fizeram usos para esse debate na relação com os objetivos anunciados pelas pesquisas mapeadas.

Essa prática nos possibilitou chegar às seguintes categorias: a) **efeitos de sentidos da avaliação (1)**: foco no docente, em como sua concepção avaliativa é formada e como as experiências avaliativas anteriores do aluno constroem sentido ideológico sobre o avaliar; b) **sentidos atribuídos ao fazer docente da avaliação (4)**: foco no docente e na escola. Quando narrado pelo aluno, é analisado na direção de compreender como ele concebe a avaliação do professor e a da escola. Quando narrado pelo professor, analisa como diferentes momentos formativos são experiências vividas com avaliação que contribuem para os sentidos que o professor, no presente, constitui ao seu avaliar; c) **sentidos produzidos no processo do como fazer a prática avaliativa (3)**: foco no professor e no aluno, na direção do sentido vivencial. Destaca o debate nas maneiras como os sentidos são produzidos nas práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula. Analisa os sentidos pelo modo como os sujeitos produzem leituras com o vivido, nos encontros do eu-comigo e do eu-com o outro, pelo processo dialógico. O debate de sentidos é articulado com a discussão do como fazer a prática avaliativa, analisado pelo olhar do aluno e do professor.

Essas categorias, aliadas aos objetivos dos trabalhos e teorias que dão suporte ao debate, são visualizadas no Quadro 2.

**Quadro 2 – Estudos que analisam sentidos e avaliação**

Categoria	Concepção de avaliação	Estudo mapeado	Objetivo do estudo	Teorias norteadoras	Como discute produção de sentidos e avaliação da aprendizagem
Efeitos de sentidos à avaliação	<b>Emancipatória</b>	Pacher (2010)	Analisar os efeitos de sentidos da avaliação em alunos da Educação de Jovens e Adultos	Teoria da Análise do Discurso Crítica	Dialoga com <b>Eni Orlandi</b> e <b>Michael Pêcheux</b> , que discute efeitos de sentidos na articulação dos conceitos: o sujeito, o sentido e a ideologia, a partir do que se pode preservar da relação entre o político e o teórico. Entrecruza esses conceitos ao debate da avaliação como processo de atribuição de juízos de valor e tomada de decisão ao processo educativo. Dialoga com José Eustáquio Romão para sinalizar que efeitos de sentidos na avaliação da aprendizagem compreendem o que o dito traz consigo e o não dito. Para encontrar efeito de sentido, a memória traz a imagem que o aluno faz da avaliação ao longo de experiências anteriores de escolarização. Aponta a ideia de memória como um pacote de informação do saber discursivo, ideologicamente equivalente, sem distinguir posições
Sentidos atribuídos pelos sujeitos à avaliação	<b>Formativa</b>	Marinho (2009)	Compreender os sentidos que os alunos atribuem à avaliação	Teoria Freiriana	Dialoga com <b>Paulo Freire</b> , <b>Almerindo Afonso</b> e <b>Benigna Villas Boas</b> sobre os sentidos despertados nos alunos sobre avaliação. Pontua que os sentidos dos alunos são produzidos na relação com a concepção do professor e da escola sobre o tema. Os sentidos dos alunos também são influenciados pela forma como a família se mobiliza sobre o que é avaliar
	<b>Formativa Reguladora</b>	Andrade (2010)	Analisar os sentidos atribuídos pelos docentes aos usos de provas	Fenomenológica	Dialoga sentidos na <b>perspectiva fenomenológica de Edmund Husserl</b> e a avaliação com Charles Hadji, entendendo o avaliar como processo formativo tecido partindo daquilo que o indivíduo atribui às suas experiências vividas com o aprender. Foca no debate de que a formação docente influencia a constituição do significado do professor acerca de avaliação, e que essa é a principal experiência geradora de sentidos para a construção da prática avaliativa na educação básica
	<b>Diagnóstica</b>	Lopes (2013)	Analisar os sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio às práticas avaliativas	Sociologia do Sujeito	Dialoga com <b>Bernard Charlot</b> no debate de sentidos atribuídos à avaliação com Cipriano Luckesi, como ação diagnóstica de gerar juízos de valor e tomadas de decisão sobre o processo educativo. Compreende o sentido nas/pelas experiências às quais o sujeito faz referência em sua história de vida, nas suas relações com os outros, na imagem que tem de si e a que dá de si aos outros. Destaca que os sentidos atribuídos por professores à avaliação são compreendidos nas maneiras como o docente relaciona os saberes oriundos de sua formação e atuação profissional em diferentes esferas: saberes disciplinares (tradição curricular), curriculares (programas escolares) e experienciais (trabalho cotidiano)
	<b>Investigativa</b>	Almeida (2006)	Compreender os sentidos atribuídos pelos docentes à avaliação da aprendizagem	Antropologia Interpretativa	Dialoga com <b>Marx Weber</b> no entendimento de sentidos como o modo como organiza as ações dos indivíduos. Também traz o debate de <b>Clifford Geertz</b> de atribuição de sentido pelas pessoas, como produto das relações associativas com a sociedade que as circunda, relações essas que lhe são atribuídas. Por isso, são pessoas contextualizadas. Aponta o avaliar como prática investigativa dos sujeitos ao desenvolvimento do ensino e aprendizado. Para isso, traz interlocução com os preceitos de Maria Teresa Esteban, para sinalizar que as relações entre os sentidos e a avaliação estão na maneira como o professor produz sua prática, no identificar elementos determinantes do seu contexto, no presente, na atuação profissional em que se encontra, para, a todo o momento, (re)significar suas práticas avaliativas na relação com cada contexto escolar.
Sentidos produzidos no processo do como fazer a prática avaliativa	<b>Mediadora</b>	Fernandes (2006)	Discutir os sentidos da avaliação que professoras inscrevem cotidianamente em suas práticas pedagógicas	Filosofia da Linguagem e Estudos Culturais	A produção de sentidos é discutida na interlocução teórica com <b>Michel de Certeau</b> e <b>Mikhail Bakhtin</b> . Com Michel de Certeau, a produção de sentidos é analisada por meio das leituras dos sujeitos sobre as experiências do aprender. Para isso, dialoga com Maria Teresa Esteban para sinalizar que os sentidos ao avaliar são produzidos na/pelo jogo de linguagem dos praticantes (tática/estratégia). Agregam o dito por Mikhail Bakhtin no entendimento de sentido vivencial. Compreender sentidos do aluno e do docente com avaliação de aprendizagem é, primeiramente, entender que os praticantes produzem uma leitura do vivenciado no processo de dialogia, encontro do eu com o outro
		Colasanto (2007)	Compreender sentidos produzidos pelos docentes a prática avaliativa por relatórios	Filosofia da Linguagem	Dialoga sobre produção de sentidos com <b>Mikhail Bakhtin</b> e <b>Lev Vigotski</b> e <b>avaliação investigativa com Maria Teresa Esteban</b> para a discussão de sentidos aliada à produção dos sujeitos à construção de suas aprendizagens. Dialoga com Lev Vigotski, apontando que os sujeitos veem e praticam o mundo por significados. O sentido é dinâmico, complexo, fluido, compreendido em situações dialógicas. No caso do estudo de Colasanto (2007), os sentidos produzidos pelos docentes são analisados em suas escritas de práticas avaliativas por relatórios. Com Bakhtin traz o entendimento de que o enunciado é construído no processo dialógico na direção do “eu me vejo e me reconheço através do outro, e na imagem que o outro faz de mim”. No estudo de Moura (2007), os sentidos construídos por alunos e professores são vários, vão sendo constituídos e estão sendo constituídos por meio das vivências com o aprender.
		Moura (2007)	Sentidos da avaliação para professores e alunos da educação infantil	Teoria Socio-Histórica da Aprendizagem	

Fonte: Produzido pelos autores.



Ao analisarmos o Quadro 2, observamos que um estudo (PACHER, 2010) foca a discussão nos sentidos ideológicos inseridos nas práticas avaliativas vivenciadas pelos alunos com diferentes professores, ao longo de sua trajetória de escolarização e, também, o efeito que essas vivências geram na formação do entendimento (sentido) que o aluno produz, no presente, sobre avaliação. Pontuamos que há um deslocamento do debate para a relação, experiências anteriores do avaliar e recorrências reprodutivas do modo de se pensar o avaliar. Nesse contexto, os sentidos que o aluno projeta são os que o docente atribui, colocando o educando em um lugar de sujeito passivo, aliando o sentido àquilo que ele relaciona com a prática do professor.

Todavia, corroboramos a teoria de Esteban (2000), que ressalta que o processo avaliativo é uma construção diferenciada para cada contexto escolar que o professor, no momento da pesquisa, pratica profissionalmente. Além disso, os alunos são, assim como o educador, protagonistas da avaliação — nesse contexto, uma prática tecida coletivamente. Dessa maneira, o olhar de quem pesquisa o tema não pode estar congelado a um movimento captado, que simplifique a complexidade de diferentes aspectos que constituem o tempo/lugar da trama avaliativa.

Sinalizamos que pesquisar com o cotidiano escolar, na análise dos sentidos da avaliação da aprendizagem, é, necessariamente, voltarmos para a ideia de que os praticantes da escola são produtores de experiências de aprendizagens e, com isso, é preciso pensar os sentidos ao avaliar na ruptura com a noção de passividade ideológica dos sujeitos.

Outro aspecto que levantamos sobre as pesquisas que analisam a relação sentidos e avaliação é o entendimento de que o professor é um autor em constante formação e, assim, as diferentes experiências formativas vividas, não apenas na formação inicial, mas até mesmo antes da entrada na universidade, na condição de aluno da educação básica, oferecem bagagens de saberes e práticas, que levam o docente a tecer e projetar o como fazer a prática avaliativa.

Nessa direção, três estudos (ALMEIDA, 2006; ANDRADE, 2010; LOPES, 2013) analisam os sentidos atribuídos pelos docentes às suas práticas avaliativas. Pontuamos que as investigações focalizam o debate voltado às diferentes experiências formativas – incluindo a formação inicial – que levam o professor a produzir sua concepção de avaliação. É a partir delas que ele constrói a prática avaliativa em suas aulas. Essa leitura (auto)avaliativa do ensinar pelo docente é analisada pelos pesquisadores como sentidos atribuídos à avaliação. Para isso, as análises desses três trabalhos constataam que o sentido atribuído é produto das relações sociais que circundam o professor, o que o torna pessoa contextualizada. O contexto das experiências praticadas dentro e fora da escola leva o docente, a todo o momento, a revisitar sua prática em sala de aula e criar outros sentidos ao como fazer a avaliação da aprendizagem.

Observamos, nesses movimentos de pesquisa, que o foco está na análise dos sentidos da prática da avaliação em sala de aula, voltada para o ensino, considerando as leituras (auto)avaliativas para a centralidade do debate na prática docente. Esse cenário também se faz presente na pesquisa de Marinho (2010) que, tomando o diálogo com os alunos sobre os sentidos por eles atribuídos à avaliação, indica um direcionamento de levar a discussão para os sentidos que o educando projeta na leitura e o juízo de valor que ele produz do professor.

Dessa maneira, compreendemos que há um deslocamento unilateral do debate sobre o tema, ao silenciar as leituras que os discentes deveriam fazer do outro e de si, voltadas para o foco central: o aprender. Destacamos que as pesquisas silenciam as leituras de sentidos da prática avaliativa junto aos alunos, autores do processo de construção de seus aprendizados.

Por isso, salientamos que a produção do conhecimento científico sobre avaliação da aprendizagem, mediante o que o mapeamento apresenta, também na discussão dos sentidos, indicia um debate centralizado no professor. Se, por um lado, algumas práticas de pesquisas justificam esse fazer, fundamentadas na teorização da concepção de avaliação que lhes dá suporte, por outro, parecem ir ao encontro da ideia de não pensar a avaliação a serviço das aprendizagens, produzida no encontro professor/aluno.

Destacamos dois estudos (FERNANDES, 2006; COLASANTO, 2007) que optaram pela discussão e análise dos sentidos atribuídos pelos docentes ao como fazer o processo avaliativo. Chamamos a atenção, como ponto qualitativo, para o modo como as pesquisas dão visibilidade à construção da prática avaliativa nos usos com diversos registros e como, a partir deles, os educadores (re)significam o processo educativo, apontando outras atividades ao desenvolvimento do ensino e aprendizado. Contudo, os estudos não dão vez às falas dos alunos.

Pontuamos que uma pesquisa (MOURA, 2007) dá visibilidade à maneira pela qual os sentidos são produzidos com a avaliação, na relação professor e aluno. Em sua textualidade, ao investigar um cotidiano da educação infantil, oferece uma análise de como as experiências praticadas em sala de aula criam diferentes sentidos, destacando: os sentidos produzidos pelo professor sinalizam o avaliar como momento burocrático, de cumprimento de relatórios sobre o desenvolvimento da criança; já os alunos constituem sentidos à relação do avaliar com os modos como inventam suas práticas de aprendizagens, observadas por meio de desenhos produzidos e incorporados nos portfólios.

Compreendemos que o estudo, ao se basear na teoria de Lev Vigotski, analisa os sentidos construídos na avaliação, na noção de sentido vivencial e processual, na análise do desenvolvimento da aprendizagem na relação do sujeito com o eu-comigo, eu com o outro. Diz que o homem se apropria do meio que o cria de maneira ativa (realiza a ação), mediadora (está entre o saber acumulado e o que poderá ser desenvolvido melhor) e educativa (a formação se dá entre objetivação e apropriação). Nesse processo, os sentidos são subtextos expressos por gestos, entonações que dão visibilidade à motivação do sujeito para caminhar para o aprender.

O trabalho de Moura (2007) possibilita visibilidade ao modo como as crianças produzem sentidos ao processo avaliativo na relação com o que rememora da atividade aprendida que as motivam, no caso, o brincar. Já para as professoras, os sentidos que produzem com a avaliação sinalizam o momento burocrático, do cumprir modelos de registros — fichas, que a escola coloca como atividade avaliativa obrigatória.

Este estudo nos dá indícios (GINZBURG, 1989) de uma discussão acerca da avaliação a serviço das aprendizagens, na direção de reconhecimento do aprendente como sujeito de produção do seu aprendizado. Dessa maneira, há um caminho para o professor produzir práticas avaliativas, considerando, os sentidos que os alunos atribuem às suas experiências com os saberes compartilhados na escola.

Hoffmann (2001) afirma que, para compreendermos os sentidos da avaliação na escola, é necessário mergulharmos na essência humana de julgamento de valores, de uma ação refletida, tomando consciência da finalidade dos processos avaliativos que são exercidos a favor do aprendizado. Por isso, é essencial a interação entre professor e aluno no momento da avaliação, entendendo que “[...] a dinâmica do acompanhamento do professor se dará na articulação da interação entre os alunos e no acompanhamento das construções individuais dos mesmos” (HOFFMANN, 2001, p. 74).

Dessa maneira, destacamos a tímida produção de estudos que analisam a constituição do processo avaliativo na relação com a produção de sentidos de professores e alunos ao ensino e aprendizagem. Compreendemos que os debates isolados dos sentidos ora do sujeito docente, ora do educando, são, até certa medida, um avanço, pois trazem o diálogo da avaliação da aprendizagem para o diálogo com os praticantes da escola. No entanto, procedemos, como passos seguintes, a um aprofundamento na produção de arcabouço teórico-metodológico que sustente o debate do processo avaliativo tecido com os sentidos dados ao aprender e ensinar de professores e alunos, apontando caminhos ao como nesse fazer avaliativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, objetivamos analisar os movimentos teórico-metodológicos das pesquisas de pós-graduação em Educação na temática avaliação da aprendizagem, destacando em que medida essas investigações nos fornecem indícios de elementos teórico-práticos ao debate da relação avaliação, produção de sentidos e usos de registros imagéticos.

Assim, no primeiro momento, ao apresentarmos o cenário quantitativo dos estudos, apontamos 66 pesquisas mapeadas com a temática, no período de 2005 a 2015. A maioria dos trabalhos tem procedência de produção na Região Sudeste, apesar da presença de estudos em todo o território brasileiro. Contudo, quando observado o quantitativo por instituição, identificamos os programas de pós-graduação da UNB e UEL com maior produção em avaliação da aprendizagem, nove estudos cada um. As possíveis causas estão na presença de orientadores com tradição de estudos com a temática, como Benigna Maria Villas Boas na UNB, e Nadia Aparecida Souza da UEL.

Compreendemos que esse cenário de pesquisadores com tradição de pesquisa na temática, no lugar de orientadores, nos deu indícios (GINZBURG, 1989) para analisar os usos de teorizações de concepções avaliativas e a relação com os modos como os estudos mapeados problematizam suas temáticas.

Dessa maneira, identificamos a predominância da avaliação formativa anunciada pelos trabalhos, representando 60% do mapeado, apresentando no cenário brasileiro a circularidade de três movimentos teóricos dessa concepção: formativa, formativa reguladora e formativa integradora.

Analisando suas bases teóricas, verificamos que essas concepções avaliativas se aproximam de duas perspectivas do debate internacional da avaliação formativa: na corrente francófona; uma no diálogo com autores espanhóis – formativa integradora – e outra com pesquisadores franceses – formativa reguladora.

Uma concepção se apresenta pela nomenclatura formativa, como um movimento teórico de delineamentos nacionais, agrupando os esforços de sua teorização, principalmente nas contribuições investigativas da professora Benigna Maria Villas Boas, que possui, como característica de fazer científico, uma teorização no diálogo constante com professores e alunos da educação básica. A pesquisadora produz um arcabouço teórico-metodológico que propõe o debate, principalmente, sobre como fazer a prática da avaliação formativa para as aprendizagens.

Observamos outras apropriações de concepções avaliativas pelos estudos mapeados, correspondendo a: 15% com usos da concepção investigativa, 13% da concepção emancipatória, 8% com a avaliação mediadora e 5% com a avaliação diagnóstica.

De modo geral, sinalizamos, com o mapeado, um crescente movimento da presença das teorizações da concepção formativa no debate da avaliação da aprendizagem na educação básica. Destacamos os usos das obras de Benigna Maria Villas Boas pelas teses e dissertações e relacionamos essa presença com o fato de a pesquisadora ser uma das orientadoras com maior quantitativo de trabalhos orientados com avaliação da aprendizagem na educação básica.

Também ressaltamos que as apropriações das outras concepções avaliativas marcam um cenário de escolhas por bases teóricas de pesquisadores nacionais para o debate da avaliação da aprendizagem. Esse movimento traz o interesse dos estudos mapeados em reconhecer os esforços da produção brasileira em qualificar a discussão, partindo do entendimento de que essas concepções avaliativas foram pensadas para o contexto da escola brasileira.

No geral, observamos, nas 66 pesquisas mapeadas, dois cenários investigativos no debate sobre a avaliação da aprendizagem na educação básica: um que, no diálogo com professores na escola, identifica seus modos de conceber o avaliar e suas relações com temas da macroesfera — currículo e formação docente. Os apontamentos da maioria desses estudos chamam a atenção para a necessidade de mudanças na formação inicial e continuada, com vistas a propiciar ao professor um *corpus* teórico-prático ao fazer avaliativo na educação básica. Esses trabalhos correspondem a 59,1% do mapeado.

Outro movimento que identificamos foi o cenário de 40,9% de pesquisas que produzem iniciativas de investigação no diálogo com professores e alunos, no intuito de dar visibilidade e/ou construir, com a comunidade escolar, possibilidades ao como fazer a prática avaliativa. Esse movimento se configura por duas entradas: pensando diversos modos de registrar as experiências educativas para, com eles, produzir ações de reflexão sobre a ação do desenvolvimento do ensino e aprendizagens; e outro partindo das produções

de sentidos que professores e alunos atribuem às ações educativas, tendo em vista a (re)significação da prática avaliativa.

As contribuições trazidas pelas pesquisas ao como fazer a prática avaliativa na educação básica estão nas possibilidades anunciadas à sistematização da avaliação para as aprendizagens, no intuito de produzir uma ação, na parceria professor-aluno, que incentive o aluno a se ver como protagonista da tessitura de seu aprendizado. Para isso, dão ênfase à produção de registros e atividades avaliativas individuais do aluno (caderno, provas, ficha autoavaliativa, desenhos), do professor (cadernos, fichas de observação) e do professor e do aluno em conjunto (portfólios, cartazes, murais, gráfico de participação).

No contexto dos estudos cuja entrada investigativa foi a produção de sentidos, identificamos a contribuição das pesquisas no anúncio da relação entre avaliação e experiências de professores e alunos praticadas dentro e fora da escola. O debate potencializa o entendimento de: no caso do docente, ao analisarmos sua produção de sentidos, compreendermos como são produzidas suas práticas avaliativas com vistas ao desenvolvimento do aprendizado de seu aluno; no caso do educando, investigar sentidos que nos dão a noção de como ele atribui um juízo de valor às práticas de seu professor no avaliar; como, também, a maneira como o discente produz sentido à sua aprendizagem com os saberes compartilhados em aula.

Observamos que os estudos tenderam a dar maior visibilidade à narrativa do professor e como ele produziu critérios e análises sobre o registro de seu aluno. Notamos um silenciamento do aprendente nas pesquisas, o que dificulta o entendimento sobre como o processo foi construído coletivamente. Compreendemos que ouvir o aluno é oportunizar e enriquecer a análise do que foi ensinado, como o aluno aprendeu e o que ele faz com aquilo que se aprendeu. Nesse sentido, identificamos apenas dois estudos (MOURA, 2007; MARINHO, 2009), um na educação infantil, outro na Educação de Jovens e Adultos, que entrevistaram os alunos sobre o processo avaliativo, no entanto dando maior visibilidade às análises que produzem sobre o aluno do que à fala do educando sobre seu próprio aprendizado.

Sinalizamos que a maioria dos estudos que se propuseram a construir possibilidades à prática avaliativa foi na etapa de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, correspondendo a 60% do mapeado. Há um quantitativo menor na educação infantil (18%) e no ensino médio (2%), o que marca a necessidade de maiores investigações colaborativas com seus praticantes – professores e alunos.

Com a análise da produção do conhecimento em avaliação da aprendizagem em teses e dissertações, compreendemos que os pesquisadores da temática vêm, desde a primeira década dos anos 2000, reunindo esforços de produção científica no diálogo com professores e alunos da educação básica, ofertando múltiplas maneiras de se pensar o como fazer avaliativo. Esse cenário dá sinais da superação do apontamento de Barreto e Pinto (2000) de carências de estudos com a escola sobre a materialização do avaliar, o que potencializa o compromisso da construção de ciência com consciência (MORIN, 1981) considerando a complexidade, os traços singulares e as diferenças que formam a escola, e com, e não sobre ela, projetando outros fazeres ao desenvolvimento de aprendizagens de alunos.





## CAPÍTULO II

A educação vive um tempo de grandes incertezas e muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir o rumo. Há um *excesso de discursos, redundantes e repetitivos*. Neste intento, tais discursos podem atrelar-se às concepções de ‘velho’ e ‘novo’. Assim, considera-se que nem tudo que é novo e atual é o melhor a ser trabalhado; muitas vezes é necessário ressuscitar saberes para atingir os objetivos que se esperam de determinadas atividades, mas, para chegar a essa conclusão, também é preciso conhecer o novo e, a partir daí, comparar as versões e identificar qual será mais viável para cada momento (NÓVOA, 2013, p. 3).

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: LACUNAS E AVANÇOS NOS ESTUDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO (2005-2015)**

### **INTRODUÇÃO**

O texto tem como objetivo identificar como se apresenta o debate da avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar em teses e dissertações. Focamos, especialmente, a análise dos estudos mapeados em suas apropriações de teorias de concepções avaliativas para a discussão de suas temáticas.

No campo da Educação Física, observamos que o debate da avaliação da aprendizagem tem indiciado seguir a mesma direção de apontamentos do campo da educação. No geral, os estudos de análise da produção do conhecimento sinalizam a necessidade do aumento de estudos empíricos que se insiram na dinâmica do cotidiano escolar, pensando com os docentes da educação básica possibilidades ao como fazer a prática avaliativa, refletindo com eles: para que avaliar, como avaliar, objetivos e critérios da prática avaliativa, além dos sentidos atribuídos pelos alunos ao aprendizado (PINTO; BARRETO, 2001; POLTRONIERI; CALDERON, 2012; MELO; NISTA PICCOLLO; FERRAZ, 2014; NOVAES; FERREIRA; MELO, 2014; SANTOS et al., 2018).

O cenário internacional de pesquisas com a temática aponta para um movimento de crítica ao modelo avaliativo de testes motores na Educação Física. Esse fato estaria na relação de que, ao normatizar o que se ensina e o que se aprende, limita a função da avaliação à constatação de metas padronizadas para todos os alunos. Dessa maneira, há uma aprendizagem superficial, ao se entender que a avaliação é que determina o objetivo e o conteúdo da aprendizagem, e não atua como um fazer que deveria revisar e, até mesmo, modificar ações didáticas ao longo do processo educativo para promoção das aprendizagens de todos os alunos. As pesquisas sinalizam que esse fazer educativo acaba por produzir uma imagem pedagógica de uma disciplina fechada em si mesma dentro do contexto escolar, não constituindo relações didáticas com objetivos e projetos dialogados com o restante da

equipe docente da escola (LOPEZ PASTOR *et al.*, 2005; LOPEZ PASTOR *et al.*, 2006).

Lopez Pastor (2013) observa que, no final da década de 1990 e primeiros anos de 2000, houve um aumento de pesquisas que se dedicaram a investigações empíricas com a Educação Física de ensino primário e secundário, objetivando produzir, junto com professores e alunos da escola, possibilidades de materialização de práticas avaliativas. O autor aponta que há uma variedade de concepções avaliativas empregadas pelos estudos mapeados, como: avaliação autêntica, formativa compartilhada, alternativa, integrada. Contudo, entende que todas caminham no entendimento de que avaliar, nesse componente curricular, deve ser uma prática processual, contínua, de todo o processo do ensino-aprendizado, construída mediante a participação e diálogo entre professores e alunos. Chamamos a atenção para diferentes trabalhos mapeados por esse autor, que sinalizam possibilidades de sistematização da prática avaliativa em Educação Física, por meio de registros avaliativos, como: portfólio, caderneta do aluno, fichas meta-avaliativas e vídeos.<sup>21</sup>

Identificamos um tímido quantitativo de estudos de análise da produção do conhecimento em avaliação da aprendizagem em Educação Física, em teses e dissertações. Pontuamos que uma pesquisa (SILVA, 2015) produz um estudo com essas fontes, partindo da leitura de resumos, no período de 1990 a 2008, dando visibilidade aos temas dos estudos, concentrando-se no diálogo com as pesquisas que operaram com o método dialético e a concepção emancipatória de avaliação.

---

<sup>21</sup> Lopez Pastor (2013) faz uma revisão de literatura em periódicos internacionais e livros circulados na Europa e nos Estados Unidos, com o tema avaliação em Educação Física escolar, no período de 1988 a 2011. Ao compreender como se encontra o cenário da discussão da temática, observa um aumento da produção acadêmica em uma concepção de avaliação alternativa ao modelo de avaliação como medida. Seus achados trazem diferentes termos ao debate. São eles: avaliação formativa (3); avaliação alternativa (7); avaliação autêntica (11); avaliação integrada (4); avaliação centrada na aprendizagem (10). O autor destaca que houve um aumento de pesquisas empíricas que anunciam essas concepções avaliativas e dialogam com professores de Educação Física nas escolas primárias e secundárias sobre possibilidades de sistematização da prática avaliativa. Nessas iniciativas, ressalta usos diversificados de registros avaliativos, como: fichas autoavaliativas, caderneta do aluno, ficha meta-avaliativa, portfólio, vídeos. Sinaliza que a maioria das fontes mapeadas parte de pesquisadores dos seguintes países: Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Espanha e Austrália.

Dessa maneira, este texto procura problematizar como se apresenta a discussão da temática, no âmbito da pós-graduação brasileira da área de Educação e Educação Física, ao longo do período de 2005 a 2015. Nosso foco é analisar as contribuições das pesquisas que vão ao cotidiano da educação básica dialogar com professores e alunos sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Física. Para isso, analisamos os estudos tendo como questões norteadoras: a) como se apresenta, em termos quantitativos, a produção de teses e dissertações defendidas por ano e instituição? b) Quais são as temáticas escolhidas para o debate da avaliação da aprendizagem na Educação Física da educação básica e de quais concepções avaliativas partem para analisar seus objetos de estudos? c) Como os estudos se apropriam das teorias dessas concepções avaliativas e de outras mais para o debate das temáticas propostas? d) De que maneira as investigações apontam o como fazer a prática avaliativa? e) Há pesquisas que relacionam avaliação com a produção de sentidos dos sujeitos às experiências de ensino e aprendizado das práticas corporais?

Levantamos, como objetivos específicos deste texto: a) identificar quem são os pesquisadores e os lugares de produção – programas e grupos de pesquisas que investigam a temática; b) apontar como tem se discutido e caracterizado o debate, em termos de temáticas que mais têm merecido a atenção; c) analisar os usos das teorizações de concepções avaliativas e demais diálogos teóricos, observando como essas apropriações sustentam as análises dos objetos de estudos anunciadas pelas teses e dissertações.

Este estudo se justifica ao produzir uma síntese da discussão teórico-epistemológica da avaliação da aprendizagem em Educação Física, procurando fornecer às futuras pesquisas elementos que as levem a identificar por onde caminhou o debate da avaliação.

Além disso, justificamos a necessidade da discussão como capítulo desta tese, por considerar ser necessário o debate, tendo em vista nosso objeto de estudo. Ao propormos, como tese, a produção de elementos para uma teoria da avaliação na produção de sentidos à Educação Física, compreendemos como necessária a análise das produções teórico-metodológicas do campo científico

com a temática, reconhecendo os avanços já alcançados pelos pesquisadores, limites e lacunas que ainda precisam ser respondidos (ALVES-MAZZOTTI, 2012).

Sistematizamos a discussão nas seguintes partes: no primeiro momento apresentamos o caminho teórico-metodológico desse mapeamento; no segundo momento caracterizamos as fontes mapeadas localizando os lugares de produção e as vozes autorizadas que discutem a temática; e, no terceiro momento, analisamos as temáticas, concepções e bases teóricas que dão embasamento às análises dos trabalhos mapeados.

## 2.1 TEORIA E MÉTODO

Efetuamos a análise da produção do conhecimento na temática avaliação da aprendizagem na Educação Física da educação básica, em estudos *stricto sensu* de pós-graduação em Educação e Educação Física no Brasil, em programas reconhecidos pela Capes, no período de 2005 a 2015. Esse recorte se justifica pois, a partir de 2005, a maioria dos programas já disponibilizavam bibliotecas digitais. Com isso, tivemos acesso aos trabalhos na íntegra. Iniciamos a busca pelo portal Capes no espaço *Caderno de indicadores*, que disponibiliza uma lista, por ano, dos estudos defendidos, até 2012. Para complementar esse mapeamento, utilizamos a plataforma Sucupira, para os anos de 2013, 2014 e 2015.

No primeiro momento, delimitamos as fontes a serem analisadas, utilizando os seguintes procedimentos: a) busca nos títulos dos trabalhos que trouxessem as palavras “avaliação da aprendizagem”, “avaliação na educação básica”, “práticas avaliativas”; b) leitura dos resumos; c) leitura completa dos textos selecionados.

Chartier (1990) nos orienta a analisarmos os textos procurando compreendê-los dentro do contexto que lhes confere sentido, tendo o cuidado de restituir a historicidade do escrito, considerando quem criou, as intencionalidades de seus autores e preservando a discussão de sua produção.

Dessa maneira, para a análise da produção das teses e dissertações sobre avaliação de aprendizagem na educação básica, adotamos a história como ferramenta de pesquisa, fundamentada nos estudos de Michel de Certeau (1994, 2006) e Carlo Ginzburg (1989, 2002, 2006).

Assumimos o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) identificando elementos indiciários sobre os usos e apropriações que os autores das teses e dissertações operam de teorizações de concepções avaliativas e de outras teorias para fundamentar a análise de seus objetos de estudo.

Problematizamos as produções de pesquisas nos seus movimentos de “reapropriação do texto do outro”. Conforme Certeau (1994), a maneira como um texto é lido cria a possibilidade de a leitura modificar seu objeto, de modo que o escrito só tem sentido em função de seus leitores. O apropriar-se é uma prática de consumo que estabelece uma “[...] relação de exterioridade do leitor, que, por um jogo de implicações e de astúcias do prazer [...] ali vai caçar, ali é transportado [...] um mundo diferente (do leitor) se introduz no lugar do autor” (CERTEAU, 1994, p.49).

Ao identificarmos os usos de teorias pelos estudos mapeados, analisamos a circularidade cultural (GINZBURG, 1987) de concepções avaliativas e como suas teorizações ocupam um lugar próprio (CERTEAU, 1994) para o debate de uma determinada temática, especialmente, como fazer a prática avaliativa na educação básica. Para Certeau (1994, p. 201), a produção de um lugar se constitui pela “[...] lei do próprio [...] é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade”.

Compreendemos que um campo científico se configura como lugar produzido nos espaços praticados pelos pesquisadores da pós-graduação tecidos nas suas invenções de práticas de pesquisas. Segundo Certeau (1994, p. 202), os espaços são compreendidos como “[...] operações que o orientam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidades polivalentes de programas conflituais ou de proximidades contratuais. Em suma, o espaço é um lugar praticado”.

Os estudos encontram-se dentro do jogo do campo científico, em que relações de força<sup>22</sup> (GINZBURG, 2002) são determinadas por aquilo que, em um momento específico, é posto para ser circulado como temas mais ou menos prioritários. Com isso, determinadas ideias, concepções e teorias ganham maior ou menor visibilidade.

Dialogamos com Certeau (1994), ao analisarmos os estudos da pós-graduação no jogo do campo científico, em suas estratégias e táticas no sinalizar e dar visibilidade à discussão de uma determinada temática fundamentada dentro de uma teorização de concepção avaliativa anunciada.

Para Certeau (1994), as táticas são geradas como recurso de mobilidade aos que não detêm o poder, a fim de que suas ações influenciem o lugar praticado. Nesse sentido, importa-nos analisar como os estudos mapeados jogam taticamente no campo científico da avaliação educacional, dando visibilidade ao que anunciam em suas práticas de pesquisa.

Os procedimentos de organização da análise das fontes foram organizados em etapas. No primeiro momento, fizemos a leitura das teses e dissertações na íntegra, produzindo um primeiro fichamento (VER APÊNDICE D) que identificou os estudos com relação a seu ano de defesa, instituição, etapa de ensino da educação básica em que ocorreu a pesquisa e tipologia adotada de investigação.

No segundo momento, evidenciamos as concepções avaliativas que os estudos mapeados anunciam e os modos como os autores operam com suas teorias para discutir as temáticas propostas. Para isso, chegamos às obras referenciadas, citadas nos trabalhos. Mediante leitura desse material, analisamos como essas teorias foram apropriadas também pelos estudos mapeados e como outras bases teóricas foram incorporadas para ampliar o objeto de estudo investigado.

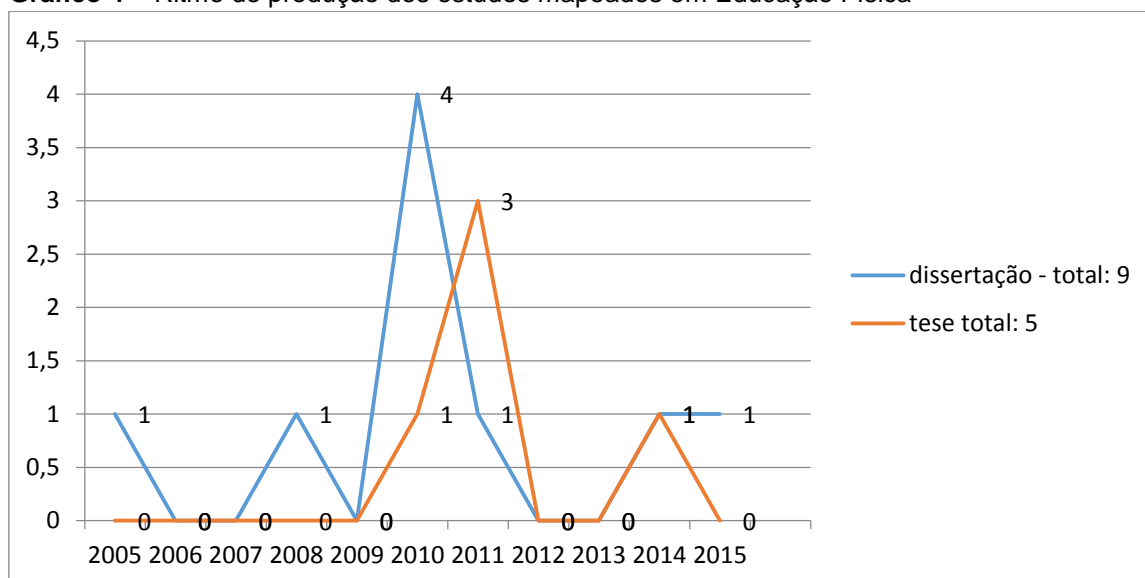
---

<sup>22</sup> Para o autor, “[...] ao avaliar as provas, os historiadores deveriam recordar que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam [...] a imagem total que uma sociedade deixa de si. Para escovar a história ao contrário, é preciso ler os testemunhos às avessas, contra a intenção de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irreduzível a elas” (GINZBURG, 2002, p. 43).

## 2.2 A PESQUISA NOS PROGRAMAS DA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nos Programas de Pós-Graduação em Educação, chegamos a um quantitativo de sete estudos que investigam a avaliação em Educação Física na educação básica. Ao ampliarmos a busca para os Programas de Pós-Graduação em Educação Física, identificamos mais sete trabalhos, chegando a um total de 14 pesquisas, nove do tipo dissertações e cinco teses. O Gráfico 4 traz o ritmo de produção e o tipo de estudo.

**Gráfico 4** – Ritmo de produção dos estudos mapeados em Educação Física



Fonte: Produzido pelos autores.

Observamos que há uma descontinuidade no ritmo de produção com o tema avaliação da aprendizagem em Educação Física, principalmente até o ano de 2009, tendo a presença de um estudo em Programas de Educação em 2005 (SANTOS, 2005) e um na Educação Física (MELO, 2008). Já a partir de 2010, registramos um aumento nas investigações, tendo o início da presença de pesquisas no formato tese. Destacamos que se inicia (GINZBURG, 1989) um movimento recente de pesquisas empíricas com o tema, em Programas de Pós-Graduação da Educação Física, com maior incidência de estudos do tipo dissertação (4).



Identificamos, em termos de procedência territorial, que há um cenário de maiores investigações em Programas de Educação Física nas Regiões Sul e Sudeste. Já na Região Nordeste, os estudos foram desenvolvidos em Programas da Educação. Não foram identificados trabalhos em Programas da Educação e Educação Física das Regiões Norte e Centro-Oeste sobre avaliação da aprendizagem nesse componente curricular.

Ao analisarmos esse cenário, levantamos indícios (GINZBURG, 1989) da complexidade do debate do tema, o que leva à sua discussão, ao mesmo tempo, em dois campos acadêmicos: o da Educação e o da Educação Física. Neste último, destacamos a sua recente história de programas de mestrado e doutorado no Brasil, implementados, ao final da década de 1970, tendo como primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Física o da USP, no ano de 1977.

Nascimento (2010) aponta que o praticado pela comunidade acadêmica, da década de 1990 e primeira década de 2000, tem consolidado o cenário de uma Pós-Graduação em Educação Física, que abrange pesquisas tanto na chamada área pedagógica, que engloba a Educação Física escolar, quanto nas áreas da biodinâmica e sociocultural.

De acordo com a plataforma Sucupira, no ano de 2015, havia em funcionamento 47 programas em todo o território brasileiro. Nestes, identificamos 24 com linhas de pesquisa na área pedagógica, correspondendo a 51% dos cursos. Observamos que 79,16% (19) desses programas, que possuem alguma linha no tema Educação Física escolar, encontram-se na Região Sul e Sudeste; já as Regiões Centro-Oeste e Nordeste possuem três cursos cada uma.

Compreendemos que a avaliação em Educação Física tende a ser investigada em Programas da Educação, principalmente em regiões em que há um número tímido de Programas em Educação Física. Por outro lado, a presença de estudo sobre a temática nos dois programas na Região Sudeste dá sinais (GINZBURG, 1989) de outras causas para as pesquisas com avaliação nas diferentes instituições e programas.

Nessa direção, buscamos analisar a relação entre o quantitativo de estudos mapeados e seus orientadores, para identificar possíveis tradições de pesquisa com avaliação da aprendizagem. Notamos que há a presença de pesquisadores e linhas de pesquisa da área de Educação Física em Programas da Educação. É o caso dos professores: Marcos Neira, que orienta na linha de Didática, Teoria de Ensino e Práticas Escolares, nos Programas de Pós-Graduação em Educação da USP; Eliana Ayoub, do Programa em Educação da Unicamp; e a professora Celi Nelza Zulke Taffarel, pertencente à linha de pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia. Dessa maneira, a presença de professores da área potencializa o fomento de pesquisas da Educação Física, principalmente no meio escolar, em Programas da Educação.

Observando o Quadro 3, chamamos a atenção para as linhas de pesquisas nas quais os estudos mapeados foram desenvolvidos. Destacamos que, tanto na Educação, como na Educação Física, há uma tendência à pesquisa com a temática dentro de temas mais abrangentes que, de certa maneira, possuem ligação com o debate de avaliação da aprendizagem. Notamos apenas um trabalho (SANTOS, 2005) que foi desenvolvido em linha específica sobre avaliação de Programas da Educação.

No geral, a pesquisa com a avaliação da aprendizagem em Educação Física na educação básica indicia consolidar um movimento investigativo de uma temática proveniente de linhas de diferentes temáticas que discutem o trabalho pedagógico na escola, com maior presença na relação com os temas currículo, didática e formação de professores, como podemos constatar no Quadro 3.

**Quadro 3 – Distribuição dos estudos por procedência territorial e institucional**

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO						
Instituição	Linha de pesquisa	Orientador	Projetos com avaliação	Grupo de pesquisa	Tipo	Estudo mapeado
Região Nordeste						
UFRN	Educação, currículo e processos tecnológicos	Jose Pereira Mello	_____	Currículo, saber e prática pedagógica	Dissertação	Dantas (2011)
UFBA	Educação, cultura corporal e lazer	Celi Zulke Tafarel	_____	LEPEL – Estudos em Educação Física escolar, esporte e lazer	Tese	Silva (2011)
Região Sul						
UNEOESTE	Formação de professores	Ivete Janice Broto	_____	Linguagem e educação	Dissertação	Baliero (2015)
Região Sudeste						
UNICAMP	Educação, conhecimento, linguagem e Arte	Eliana Ayoub	_____	LABOARTE – Laboratório sobre arte, corpo e educação	Tese	Matsumoto (2014)
USP	Didática, teoria do ensino e práticas escolares	Marcos Neira	_____	Educação Física escolar	Tese	Escudero (2011)
UFMG	Didática, formação e avaliação	Pura Oliver	_____	Práxis educativa (PUC-PR)	Dissertação	Santos (2005)
PUC-MG	Educação escolar: políticas e práticas	Ana Salgueiro Caldeira	_____	Laboratório de pesquisa e prática pedagógica	Dissertação	Bacelar (2010)
Total = 7 estudos ( 4 DISSERTAÇÕES, 3 TESES)						
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA						
Instituição	Linha de pesquisa	Orientador	Projetos de pesquisa com o tema avaliação	Grupo de pesquisa	Tipo	Estudo mapeado
Região Sudeste						
UFJT	Educação Física, escola e sociedade	Vilma Nista Picollo	_____	GEPEFE – Grupo de Pesquisa em Educação Física escolar	Tese Dissertação	Mello (2011) Ramiro (2010)
UNICAMP	Bases morfológicas aplicadas ao treinamento esportivo	Antônia Bankoff	_____	Bases Morfológicas aplicadas ao treinamento esportivo	Tese	Silva (2010)
USP	Desenvolvimento de programas em Educação Física	Osvaldo Luiz Ferraz	Avaliação em Educação Física escolar (2005-2008)	Pesquisa em Educação Física escolar e esporte	Dissertação	Mello (2008)
Região Sul						
UFPEL	Aprendizagem, desenvolvimento, formação e currículo	Mariangela Rosa Afonso Flavio Medeiros Pereira	_____	Educação Física Escolar	Dissertação Dissertação	Bermudes (2010) Berni (2010)
UFSM	Aspectos socioculturais e pedagógicos da Educação Física	Maristela Souza Silva	_____	Estudos epistemológicos e didáticos em Educação Física - LEDEF	Dissertação	Calheiros (2014)
Total = 7 estudos (5 DISSERTAÇÕES, 2 TESES)						

Fonte: Produzido pelos autores.

Ao analisarmos a trajetória de produção acadêmica dos orientadores, exposta em seus devidos currículos *lattes*, notamos um movimento de pesquisadores que se constituem como vozes autorizadas à discussão da Educação Física

escolar e, em meio a essa promoção, há, de maneira pontual, aberturas à pesquisa com avaliação da aprendizagem.

Esse fato é observado quando analisamos o quantitativo de projetos de pesquisa fomentados com o tema no período de 2005 a 2015. Dos 12 orientadores mapeados, apenas um produziu projetos específicos com a temática avaliação. É o caso do professor Osvaldo Luiz Ferraz, que possui uma trajetória de pesquisa com Educação Física escolar, principalmente no debate sobre currículo e práticas pedagógicas, tendo como um dos projetos desenvolvidos o de Avaliação na Educação Física Escolar. Desse projeto faz parte a orientanda, Luciene Farias de Melo, que produz uma dissertação na temática (MELO, 2008), e seus achados ganha circularidade por meio de dois artigos em periódicos da Educação Física<sup>23</sup>.

### 2.3 USOS DAS CONCEPÇÕES AVALIATIVAS E O DEBATE SOBRE COMO FAZER O AVALIAR

Ao analisarmos os movimentos teórico-epistemológicos das pesquisas empíricas com avaliação em Educação Física, notamos que essa prática segue discussões em consonância com os estudos do campo da educação. Assim, observamos que os pesquisadores buscaram se apropriar de concepções de avaliação, para produzir suas análises com a temática. São elas: avaliação crítico-emancipatória (4), diagnóstica (3), formativa integradora (1), investigativa (2), formativa (2), formativa reguladora (1) e emancipatório libertadora (1).

Pontuamos que a discussão sobre o fazer avaliativo na Educação Física da educação básica se constitui, além da relação com as concepções avaliativas, com teorias que discutem a prática pedagógica desse componente curricular. Assim, compreendemos as relações que os autores das teses e dissertações produziram ao entrecruzarem o dito pelas teorias da concepção avaliativa com

---

<sup>23</sup> MELO, L. F.; MIRANDA, M. L. J.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. Produção do conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Pensar a Prática** (on-line), v. 17, p. 252-269, 2014.  
MELO, L. F.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V.L. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **Revista da Educação física/UEM** (on-line), v. 21, p. 87-97, 2010.

o pensamento teórico da Educação Física. Nesse entrecruzamento, observamos uma aproximação epistemológica das teorias apropriadas, o que direcionou as análises, de maneira geral, para três movimentos de pesquisa, conforme o Quadro 4. Nele trazemos uma síntese dos estudos mapeados com avaliação em Educação Física na educação básica. Agrupamos os trabalhos por concepção avaliativa que anunciavam em sua textualidade, e por seus objetivos de pesquisa.

**Quadro 4 – Usos das teorias e concepções avaliativas dos estudos mapeados**

<b>Categoria</b>	<b>Concepção</b>	<b>Estudo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Autores da Educação</b>	<b>Autores da Educação Física</b>
Avaliação, Educação Física, concepção avaliativa e políticas curriculares (7)	Crítico-emancipatória	Silva (2011)	Identificar concepção de avaliação em escola de Aplicação - UFG	Luiz Carlos Freitas Cipriano Luckesi	Soares <i>et al.</i>
		Matsumoto (2014)	Identificar concepções de avaliação na rede estadual em Campinas	Luiz Carlos Freitas	
		Silva (2010)	Identificar concepções de avaliação na rede municipal de Campinas	Luiz Carlos Freitas Regina Hadyt Cipriano Luckesi Lea Desprebiteris	
		Calheiros (2014)	Identificar concepções de práticas avaliativas em escolas de assentamento - MST	Luiz Carlos Freitas	
	diagnóstica	Ramiro (2011)	Mapear concepções de práticas avaliativas	Cipriano Lukesi Luiz Carlos Freitas Celso Vasconcellos	Soares <i>et al.</i> Suraya Darido Evandra Mendes
		Baliero (2015)	Mapear concepções de práticas avaliativas	Cipriano Luckesi	
	formativa reguladora	Berni (2010)	Identificar concepção de avaliação na Educação Física em uma escola que prevê no PPP usos de parecer descritivo	Phillipe Perrenoud	Soares <i>et al.</i> PCNs Feitosa e Juarez Nascimento
Avaliação, Educação Física, formação docente (3)	emancipatória libertadora dialógica	Bacelar (2011)	Saberes mobilizados para a prática avaliativa: relato de um professor de Educação Física	Lea Desprebiteris Ana Saul Cipriano Luckesi	Soares <i>et al.</i>
	aformativa	Mello (2011)	Proposição de uma formação continuada sobre avaliação da Educação Física	Phillipe Perrenoud Cipriano Luckesi Charles Hadji	Luciane Mello, Oswaldo Ferraz e Nista Picollo Wagner dos Santos Evandra Mendes
	Diagnóstica	Bermudes (2010)	Discutir a relação formação docente, construção dos saberes e produção de práticas avaliativas	Cipriano Luckesi Jose C. Libâneo Pedro Demo	PCNs Feitosa e Juarez Nascimento
Avaliação, educação física, como fazer da prática avaliativa (4)	Formativa integradora	Dantas (2011)	Proposição de uma prática avaliativa à Educação Física	Antoni Zabala	PCNs Suraya Darido
	Formativa	Mello (2008)	Usos do portfólio na Educação Física	Phillipe Perrenoud Charles Hadji	Wagner dos Santos Suraya Darido
	Investigativa	Santos (2005)	Problematizar e produz uma intervenção à prática avaliativa em Educação Física	Maria Teresa Esteban Jussara Hoffmann	Wagner dos Santos e Ferreira Neto
		Escudero (2011)	Analisar práticas avaliativas em Educação Física na perspectiva do currículo cultural	Maria Teresa Esteban Celso Vasconcelos	Wagner dos Santos Marcos Neira Suraya Darido

Fonte: Produzido pelos autores.

O Quadro 4, de maneira geral, demonstra um movimento de pesquisadores da área de Educação Física na produção de práticas de pesquisa que vão à escola dialogar com professores e alunos o debate sobre a avaliação da aprendizagem. Assim, consideramos esse aumento de pesquisas um avanço na discussão da temática, ao problematizar temas, problemas do cotidiano escolar no diálogo com as teorizações de concepções avaliativas para pensar o como avaliar desse componente curricular. Esse cenário é discutido dando maior ênfase ao debate sobre avaliação em suas dimensões do: para quê, o quê, quem e como se produzir o processo avaliativo. A seguir, agrupamos os estudos de acordo com a concepção avaliativa e temática abordadas pelas teses e dissertações para analisá-las.

### **2.3.1 Avaliação, Educação Física, concepção avaliativa, política curricular**

Nesta prática de pesquisa, identificamos sete estudos que, em suas iniciativas investigativas, objetivaram ir ao cotidiano escolar com o intuito de descrever, mapear e problematizar concepções que professores de Educação Física têm sobre a avaliação da aprendizagem, em diferentes redes de ensino pelo Brasil. Reparamos que as tessituras de análise dessas pesquisas fazem usos (CERTEAU, 1994) do anunciado por uma concepção avaliativa para produzir críticas ora ao modo como o professor concebe o fazer avaliativo, ora ao anunciado nas práticas discursivas de proposições didático-pedagógicas das Secretarias Estaduais ou Municipais sobre avaliação e prática pedagógica da Educação Física.

No primeiro caso, três pesquisas (SILVA, 2010; SILVA, 2011; CALHEIROS, 2014) analisam a avaliação concebida pelo professor de Educação Física, tomando os preceitos da concepção avaliativa crítico-emancipatória, para sinalizar que a prática avaliativa desenvolvida nas aulas dessa disciplina na educação básica ainda permanece na lógica de classificação de alunos. A partir dessa constatação, defendem uma prática avaliativa emancipatória nas aulas desse componente curricular, baseada no fazer didático, no *par dialético objetivo/avaliação* (FREITAS, 1994). De acordo com os autores, essa maneira de fazer (CERTEAU, 1994) dá centralidade ao caráter político do processo

avaliativo, entendido como prática que produz informações que indiquem o grau de aproximação e afastamento do ensinado e do aprendido, dos objetivos traçados por todo o coletivo da comunidade escolar no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Essa sinalização ao fazer avaliativo da Educação Física também é apontada pelos dois estudos que dialogam com a concepção diagnóstica (BERNI, 2010; BALIEIRO, 2015) e por um que focaliza a concepção formativa reguladora (BERNI, 2010).

Identificamos que os estudos têm, como ponto de convergência, a mesma base teórica da Educação Física, nesse caso, a obra *Metodologia do ensino da educação física* (SOARES *et al.*, 1992). Nesse sentido, o anunciado por esse referencial teórico se aproxima dos apontamentos das concepções avaliativas emancipatória e diagnóstica, ao sinalizar como fazer as práticas avaliativas pensadas como ação política que produz um juízo de valor e tomadas de decisões referentes ao ensino e aos aprendizados, mediante a relação com os objetivos traçados no Projeto Político-Pedagógico.

Essa mesma base teórica é apropriada e sinalizada no estudo de Matsumoto (2015), que tece uma crítica à avaliação concebida pelo professor de Educação Física, quando dialoga com a noção de competências e habilidades que os alunos deveriam alcançar ao longo do ano letivo. A autora ressalta que essa prática docente tende a se direcionar pelo anunciado nas diretrizes curriculares do Estado de São Paulo para a prática da Educação Física na rede estadual de ensino.

De maneira geral, observamos que as pesquisas dessa categoria indiciam partir, *a priori*, de como deveria ser a prática avaliativa na Educação Física, o que sinaliza um fazer científico que, de certa maneira, engessa a análise do que vem nas fontes produzidas. Outro fato para o qual chamamos a atenção é que os estudos sinalizam aquilo que deveria ser no fazer da prática avaliativa da Educação Física. Identificamos que essa ação é anunciada no diálogo com uma concepção de prática avaliativa emancipatória, sinalizando um fazer pedagógico cuja maneira de proposição do que seria avaliação de ensino e aprendizagem tem sua produção obrigatoriamente veiculada e direcionada por aquilo que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola dita. No diálogo com

Freitas *et al.* (2009), compreendemos que podemos entender a avaliação educacional por três tipos: avaliação de sistema, aquela referente a iniciativas governamentais e de instituições privadas que medem o desempenho de uma rede de ensino; avaliação institucional, aquela organizada por um coletivo de cada unidade educacional, no intuito de apresentar um panorama do desenvolvido na escola, pensando em ações mais gerais para a melhoria da qualidade de ensino; e avaliação de aprendizagem, aquela que trata das práticas produzidas na relação professor e aluno dentro do contexto da sala de aula na escola.

Partindo desses conceitos, indagamos: até que ponto o proposto pelas práticas de pesquisas que anunciaram as concepções de avaliação emancipatória e diagnóstica contribuem para pensarmos muito mais no como fazer práticas avaliativas institucionais do que na avaliação de ensino e aprendizagem? Se a ideia é que a avaliação em Educação Física sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o PPP da escola (SOARES *et al.*, 1992), compreendemos que há, imbricada nessa ideia, uma perspectiva avaliativa institucional externamente orientando o que deveria ser a avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, haveria uma maior responsabilização ao docente pelo sucesso ou insucesso do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Nessa lógica de dizer o que o professor deve fazer, ainda se parte da ideia de uma macroestrutura, no caso o PPP, que aponta ao professor como será a sua prática pedagógica. Compreendemos que a organização do trabalho pedagógico dentro de uma instituição escolar tem sua constituição ora por tomadas de decisão coletiva, ora por momentos individuais que são singulares e de particularidades da aula e do saber de cada componente curricular. Isso não significa desprezar a importância do diálogo com o PPP, porém entender o próprio documento por outra lógica de construção, em que as demandas e potencialidades vindas da aula se constituam como aspecto centralizador para se pensar o projeto coletivo da escola.



Compreendemos que se faz necessário pensar uma concepção de práticas avaliativas na Educação Física escolar que respeite e assuma a diferença e a diversidade dos fazeres avaliativos, entendendo essa prática como compromisso político dos docentes e dos alunos que são produtores de conhecimento e saberes na escola (ESTEBAN, 2002).

Entendemos que anunciar práticas avaliativas em consonância com o PPP, apesar de garantir o importante papel coletivo com que a escola vê e concebe avaliação, ainda deixa lacunas sobre as maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) e sistematizar essas práticas, pensando a natureza do saber de cada componente curricular. Dessa forma, o que se visualiza na produção da concepção emancipatória são indícios (GINZBURG, 1989) de uma teorização da avaliação, partindo, em grande medida, de teorias do campo da Sociologia e da Filosofia que, por si sós, não dão conta de produzir um arcabouço teórico-metodológico devido à complexidade da prática da avaliação da aprendizagem em Educação Física na educação básica.

### **2.3.2 Avaliação, Educação Física, formação docente**

Identificamos que as pesquisas dessa categoria objetivaram, de maneira geral, dialogar com o professor de Educação Física da educação básica, ora dando visibilidade às histórias de práticas avaliativas, destacando movimentos (auto)formativos que o docente produz de releituras de sua prática avaliativa, na tentativa de qualificar constantemente o trabalho pedagógico (BERMUDES, 2010; BACELAR, 2011), ora propondo formação continuada a professores de Educação Física de uma rede de ensino, no intuito de levá-los a refletir sobre suas atuações com as práticas avaliativas (MELO, 2011).

Ao analisarmos os três estudos (BERMUDES, 2010; BACELAR, 2011; MELO, 2011) dessa categoria, observamos o desenvolvimento de práticas de pesquisas que focalizam a discussão sobre como os professores de Educação Física mobilizam saberes para a produção de sua prática avaliativa. Esse debate é relacionado com diferentes momentos formativos que contribuem para que o professor construa seu *corpus* de saberes teórico e prático para a

tessitura de seu fazer avaliativo. Os estudos dão ênfase ao fato de a prática avaliativa ser produzida no confronto constante entre os saberes que o professor traz de sua formação inicial, com o contexto da sala de aula praticado.

Observamos que essa discussão tem respaldo teórico nas concepções avaliativas com as quais os autores dialogam. Assim, aqueles que partem da avaliação diagnóstica e da emancipatória libertadora dialógica tomam o conceito de práxis educativa para sinalizar que os saberes na prática avaliativa na Educação Física se produzem na pesquisa constante do professor sobre o seu fazer pedagógico (BERMUDES, 2010; BACELAR, 2011;). No caso do estudo que anuncia a concepção formativa reguladora (MELO, 2011), destaca a importância do movimento (auto)avaliativo do professor em sala de aula, no intuito de regular suas ações com vistas ao desenvolvimento do aprendizado do aluno nas aulas de Educação Física. Essa discussão tem como embasamento teórico o debate de professor reflexivo, em Donald Schon,<sup>24</sup> e processos (auto)avaliativos docentes com Charles Hadji e Phillipe Perrenoud<sup>25</sup>.

De modo geral, compreendemos que os trabalhos, ao analisarem como os professores mobilizam saberes para a produção de sua prática avaliativa, dão visibilidade à importância de experiências formativas à constituição do fazer avaliativo na Educação Física. Dessa maneira, os estudos ofertam uma contribuição ao campo acadêmico, mostrando a relevância do debate da avaliação da aprendizagem na formação inicial, como também em momentos de formação continuada, no intuito de levar o professor a produzir releituras e melhorias à sua prática avaliativa na sala de aula.

---

<sup>24</sup> Obras apropriadas do autor: SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. E: SCHON, D.A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

<sup>25</sup> Obras apropriadas dos autores: PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. HADJI, C. **Avaliação regras do jogo**. Porto: Porto Editora, 1994.

### 2.3.3 Avaliação, Educação Física, como fazer a prática avaliativa

Observamos nessa categoria um movimento de pesquisas que parte do diálogo com a experiência de docentes da Educação Física da educação básica, para produzir possibilidades de materialização de uma prática avaliativa qualitativa. Para isso, produzem ora movimentos investigativos que têm partido da experiência profissional com a escola do próprio pesquisador (DANTAS, 2011; MELO, 2008); ora diálogos com relatos de experiências de um grupo de professores de uma rede de ensino (ESCUDERO, 2011); ora uma iniciativa de pesquisa-ação com uma professora de um cotidiano escolar (SANTOS, 2005).

Os quatro trabalhos (SANTOS, 2005; MELO, 2008; DANTAS, 2011; ESCUDERO, 2011) ocupam um lugar de escuta e/ou prática colaborativa ao educador da escola, além de dar vez à discussão da produção de mudanças nas práticas avaliativas. Partem de um ponto convergente de que há necessidade de se pensar a avaliação da aprendizagem em Educação Física, entendida com prática processual voltada à melhoria do aprendizado dos alunos. Contudo, suas discussões vão se diferenciando, à medida que anunciam as concepções avaliativas que fundamentam suas análises. Identificamos um estudo que anuncia a concepção formativa integradora (DANTAS, 2011), um que aborda a formativa reguladora (MELO, 2008) e dois a investigativa (SANTOS, 2005; ESCUDERO, 2011).

Ao analisarmos a discussão dos trabalhos aqui categorizados, identificamos uma pesquisa que sinaliza uma prática avaliativa em Educação Física na relação com o enunciado no Parâmetro Curricular Nacional (DANTAS, 2011). Esse apontamento toma fundamentação teórica nos preceitos de Antoni Zabala<sup>26</sup> sobre a prática educativa e a produção do processo avaliativo na concepção formativa integradora. Observamos que o avaliar é discutido partindo do entendimento de que deve ser uma prática que fornece informações sobre o processo de aprendizado do aluno com os conteúdos anunciados pelo currículo prescrito – PCNs, Educação Física – nesse caso, o da cultura corporal. A prática integradora avaliativa é produzida no fazer docente de constituir um juízo de valor sobre como o aluno conseguiu aprender

---

<sup>26</sup> ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

os conteúdos em suas três dimensões do conhecimento: conceitual, procedimental e atitudinal.

Observamos que o estudo, ao apresentar uma experiência do pesquisador com sua atuação profissional de Educação Física na educação básica, em uma escola de ensino fundamental, centraliza a discussão em possibilidades de como fazer com que o aluno participe da construção do processo avaliativo e, assim, possibilite ao professor a análise do aprendido. Por isso, sinaliza o uso do registro de ficha autoavaliativa, como possibilidade de o aluno e o professor registrarem em que medida o aprendizado está sendo realizado, atendendo às dimensões dos conteúdos da Educação Física: na dimensão conceitual (conhecimentos), procedimental (habilidades e capacidades físicas) e atitudinal (valores).

Notamos que suas análises a todo o momento se entrecruzam com diretrizes norteadoras dos PCNs, tomando, como interlocutores teóricos em seu estudo, o diálogo com os mesmos autores que constituem a construção desses documentos oficiais. Esse fato é visto na apropriação dos estudos de Soraya Darido<sup>27</sup> acerca da prática pedagógica e da especificidade que constitui o fazer da Educação Física – cultura corporal de movimento e as dimensões em que os conteúdos devem ser avaliados nesse componente curricular – e com Miguel Zabalza<sup>28</sup> com a discussão de dimensões do conhecimento.

O estudo traz uma discussão da aprendizagem da Educação Física relacionada com um currículo prescrito, no sentido de se nortear por conteúdos que ele propõe. Assim, observamos que Dantas (2010), pensando sua realidade local, produz uma possibilidade de prática avaliativa em face ao que o prescrito lhe sugere: a maior participação dos alunos no processo da avaliação da aprendizagem.

---

<sup>27</sup> DARIDO, S. C. A avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. 5., 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1999.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. Avaliação em educação na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. **A. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 2005.

<sup>28</sup> ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Contudo, damos ênfase a uma preocupação que se une a de outros pesquisadores (ESTEBAN, 2014; SILVA, 2015) do campo da avaliação educacional brasileira: a padronização de práticas curriculares e avaliativas diante de modelos estabelecidos por órgãos governamentais. Sinalizamos que a construção dos PCNs, até certo ponto, seguiu o que Silva (2015) destaca na história da produção de políticas curriculares brasileiras: foram documentos tecidos em frente a uma colonialidade do saber que tomaram modelos europeus de diretrizes curriculares, desconsiderando o fato de que eles foram pensados de acordo com a realidade educacional daqueles países, o que não, necessariamente, se aplica à demanda da escola básica brasileira.

Portanto, faz-se necessário repensar a produção de proposições didático-pedagógicas governamentais que circulam em escolas da educação básica. Pontuamos que mais do que prescrever o que deve ser feito no cotidiano escolar, é preciso dialogar, primeiramente, com os sentidos que alunos e professores produzem sobre a função da escola. Compreendemos que, quando a escolarização visa à democratização das aprendizagens a todos os alunos, há uma diversidade de epistemologias inscritas cotidianamente em cada escola para atingir esse objetivo.

O grande desafio posto ao governo e à produção acadêmica que pesquisa currículo e avaliação na educação básica está em se produzir uma epistemologia de fronteira, no desafio dialógico de estreitar relações entre universidade-escola, aceitando que não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas expressões de conhecimentos, tantas quantas as práticas sociais geraram e sustentaram. Cabe o desenvolvimento teórico e de outras proposições curriculares e avaliativas na reflexão em face ao diálogo com essas tantas práticas e modos de desenvolvê-las, no intuito de gerar possibilidades de melhorias às práticas curriculares e avaliativas na educação básica (ESTEBAN, 2014).

Destacamos, no estudo de Melo (2008), uma produção epistemológica da prática avaliativa na Educação Física, construída pelas demandas que emergiram da reflexão sobre o fazer avaliativo da pesquisadora em sua

atuação profissional em uma escola de ensino fundamental. Fundamentando suas análises nos preceitos de professor reflexivo de Donald Schon e na concepção avaliativa formativa, no diálogo com Benigna Villas Boas,<sup>29</sup> o estudo defende uma avaliação para as aprendizagens da Educação Física, como prática processual comprometida com a formação do aluno diante de saberes compartilhados na aula desse componente curricular.

Observamos a preocupação da autora em dar visibilidade às maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) o processo avaliativo nas reflexões da aula tecidas pelo professor e pelos alunos, com a finalidade de conferir ao discente, a todo o momento, a responsabilidade pelo processo de seu aprendizado. Há uma preocupação da autora em demarcar que tanto a aula como a avaliação são práticas tecidas com vista à aprendizagem por um processo construtivo com o saber, planejado e ensinado por meio de: resoluções de problemas, tempestades de ideais, vivências com as culturais corporais e reflexão sobre o ensinado para posteriores melhorias com o conhecimento, na aula seguinte. Esse processo de reflexão-ação-reflexão educativa do fazer pedagógico leva à proposição de sua materialização por meio do registro em portfólio, um do professor e outro dos alunos.

Um dos aspectos que nos chama a atenção no estudo de Melo (2008) está na análise que a autor faz sobre o trabalho com o portfólio: houve uma maior tendência de os alunos usarem a linguagem escrita para produção desse material. De acordo com a autora, esse fato teria sido mais enriquecedor, se incluísse outras linguagens para expressar aprendizagens e dificuldades com o praticado nas aulas na Educação Física, como desenho, fotografia e filme. Aponta que não basta o professor mandar os alunos produzirem, por meio de diferentes linguagens, o portfólio, é preciso que o educando tenha clareza dos critérios avaliativos que o levam a materializar o que foi aprendido, e o docente faça um mergulho maior nos sinais que o portfólio traz sobre o que o aluno explicita do que vem aprendendo ou ainda do que tem dificuldade.

---

<sup>29</sup> VILLAS BOAS, B.M. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

No diálogo com Santos et al. (2015), sinalizamos que os registros por meio de desenhos podem dar indícios (GINZBURG, 2015) de como os alunos elencam as atividades que mais os tocaram, nas experiências vividas com as práticas corporais nas aulas de Educação Física. Os autores destacam, dialogando com os preceitos de Bernard Charlot sobre relações com o saber, que o fazer na aula de Educação Física, em suas concepções, é experimentar e dominar uma prática corporal. Neste caso, não basta ter um objeto didático, é necessário estabelecer relação de domínio com ele, produzindo a sua própria experiência corporal. Assim, o aprender com esse componente curricular está em grande medida ligado ao expressar corporalmente e, por isso, desenhos, filmagens e fotografias podem oferecer maiores pistas do aprendizado do que a linguagem escrita.

Além disso, observamos na pesquisa uma iniciativa que demonstra como a prática pedagógica traz outras leituras à teoria, (re)significando-a. No caso de Melo (2008), o estudo apresenta os modos como a docente toma, para além da produção do portfólio, como ações de (auto)avaliação do ensino e da aprendizagem, outras maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) a reflexão sobre a ação do aprender com práticas corporais. É positiva na pesquisa a visibilidade ao modo como a professora propõe outras lógicas de produção ao portfólio, não mais individuais, mas como registro coletivo da turma, o que chama de “livro dos jogos”. Essa (re)leitura de sua prática em sala permite à docente levar o aluno não à condição de informante de algo episódico da aula, mas de autor-narrador de um saber do qual só fala quem o domina – e por aqui dá sinais de que aprendeu. Por isso, coloca como critério avaliativo para produção do livro a questão: fale ao colega como praticar um determinado jogo (MELO, 2008).

O estudo de Melo (2008) demonstra a potencialidade de uma prática avaliativa em Educação Física a serviço das projeções das aprendizagens. Repara-se que a pesquisa da prática cotidiana docente traz contribuições ao modo de materialização do fazer avaliativo, dando visibilidade a um processo formativo construído em meios a acertos e erros, estes últimos lidos de maneira positiva, ao serem tomados pela professora como possibilidade de melhoria do

aprender. Chamamos a atenção para o fato de que o fazer docente, a todo o momento, vai ao encontro do que Villas Boas (2010) sinaliza sobre prática formativa avaliativa: tem como um dos aspectos a leitura sobre o saber na produção individual e com os pares. Observamos que um dos fatores que levanta a pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física é que experiências com as práticas corporais na vivência com o saber se efetivam na/pelas relações do eu-comigo e eu-com o outro. Por isso, é qualitativo que a materialização do registro avaliativo também se constitua por atividades individuais e coletivas.

Além do aspecto qualitativo do registro avaliativo coletivo nas aulas de Educação Física, outro ponto que destacamos do que a pesquisa traz é que o aluno fala daquilo que se apropria. Santos et al. (2015) apontam que a aula de Educação Física, ao tratar de um saber de domínio de uma atividade corporal, observa o aprender quando o aluno encarna as experiências praticadas, conseguindo traduzir o dominado por diferentes linguagens possíveis: desenhada, escrita gráfica, gestual. De acordo com os autores, o que se faz necessário é produzir leituras que analisem os sentidos que o educando está dando ao saber mobilizado, sem a pretensão de padronizar e engessá-lo entre o certo e o errado.

Observamos nessa categoria que outras duas pesquisas (SANTOS, 2005; ESCUDERO, 2011) fortalecem a proposição de outras possibilidades a práticas avaliativas qualitativas voltadas para a promoção das aprendizagens na Educação Física. Identificamos dois estudos (SANTOS, 2005; ESCUDERO, 2011) que dialogam com a concepção de avaliação investigativa, contudo, procuram anunciar uma perspectiva de avaliação à Educação Física, partindo cada trabalho de diálogos e bases teóricas diferenciadas. Escudero (2011) apresenta modos de fazer (CERTEAU, 1994) avaliação na Educação Física na perspectiva do currículo cultural.<sup>30</sup> Ao dialogar com Maria Teresa Esteban,

---

<sup>30</sup>Escudero (2011) se fundamenta no entendimento de currículo cultural de Educação Física, no diálogo com os preceitos teóricos do pesquisador Marcos Neira. Neira (2009) dialoga com Henri Giroux para partir do pressuposto básico de que práticas curriculares necessitam produzir uma política da diferença por meio da valorização das vozes daqueles que são quase sempre silenciados. Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, assim como na sociedade, os significados produzidos nas experiências dos sujeitos



enuncia o avaliar como um texto em construção, baseado na ação educativa de produção com os alunos, tomando o conhecimento como provisório, tecido na ação de diálogo entre professor e aluno. Escudero (2011) se apropria do conceito de autopoeise de Humberto Maturana,<sup>31</sup> para situar professores e alunos como sujeitos que se (auto)organizam mediante a interação com diferentes discursos e textos, escrevendo, assim, as suas diferentes histórias. A escrita-avaliação é produzida no intuito de compreender os sentidos que os alunos constroem com o ensinado, durante todo processo das aulas, por diferentes registros: cadernos, desenhos, portfólios digitais e murais (ESCUDERO, 2011).

Já Santos (2005) pensa em práticas avaliativas em Educação Física articuladas à ideia do saber como elemento constitutivo do processo de desenvolvimento na heterogenidade de cada sujeito aprendiz. Por meio de uma iniciativa de pesquisa-ação existencial juntamente com o docente de Educação Física, pensou em outras possibilidades de avaliação nesse componente curricular mediante a noção do ainda não saber dos alunos. Em face ao construído na empiria da pesquisa, o autor parte do diálogo com matrizes teóricas que se aproximam dos preceitos de Maria Teresa Esteban acerca de avaliação investigativa. Além disso, toma o diálogo com Lev Vigotski<sup>32</sup> e Bernard Charlot<sup>33</sup> para anunciar o papel do professor na mediação do processo avaliativo, procurando indícios do aprender e do ainda não aprender, na relação que os alunos produzem com o saber da Educação Física. Nesse ponto, aproxima-se da discussão de Jussara Hoffmann<sup>34</sup> sobre avaliação

---

singulares precisam ser analisados em seu sentido político-cultural mais amplo. Um currículo cultural da Educação Física prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas que serão estudados e atividades de ensino. Valoriza a reflexão crítica sobre práticas sociais da cultura corporal do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-la e ampliá-la mediante o diálogo com outras vozes. O que se espera é a organização e desenvolvimento de encontros letivos nos quais os alunos sejam convidados a refletir sobre a própria cultura corporal, o patrimônio disponível socialmente e a bagagem veiculada por outros grupos (NEIRA, 2009).

<sup>31</sup> MATURANA, H. R. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2000.

<sup>32</sup> VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

<sup>33</sup> CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

<sup>34</sup> HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2000.

mediadora. Além disso, recorre a Carlos Ginzburg<sup>35</sup> para articular o entendimento de avaliação como prática de interrogar, interrogando-se.

Com isso, anuncia a concepção chamada de avaliação indiciária que sinaliza a prática avaliativa tecida na heterogeneidade das aprendizagens dos discentes, tomando-a como elemento significativo para ampliação do conhecimento de todos. Cabe ao professor produzir uma ação mediadora à experiência educativa, que estimule o aluno a tomar um lugar de sujeito da ação e da construção do processo avaliativo, pensadas pelos discentes e pelo docente. A direção de avaliar o aprendizado parte das dimensões expressas por Charlot (2000): aprender a aprender (buscar novas informações), aprender a conviver (interagir com os outros) e aprender a ser (refletir sobre si próprio como aprendiz).

Identificamos que os dois estudos mapeados (SANTOS, 2005; ESCUDERO, 2011), ao produzirem iniciativas de pesquisas com docentes de Educação Física, trazem contribuições ao debate da avaliação, ao darem visibilidade à construção e sistematização do fazer avaliativo nesse componente curricular, entendido como prática de pesquisa tanto do docente como do aluno da relação com o saber mobilizado ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Anunciam a relevância de usos de registros avaliativos diversificados, apontando que essa ação é necessária para que se garanta maior proximidade e visibilidade aos sinais, pistas (SANTOS, 2005) e maneira de se mapear (ESCUDERO, 2011) o aprendido com práticas corporais. Os estudos apontam como possibilidades de registros: gráficos de participação do aluno, ficha autoavaliativa (SANTOS, 2005), cadernos do aluno, desenhos e fotografias (ESCUDERO, 2011).

No Quadro 5, apresentamos uma síntese do debate dessa categoria, objetivando analisar aproximações e distanciamentos entre os quatro estudos que se propuseram produzir com os docentes de Educação Física da educação básica possibilidades de materialização de uma prática avaliativa qualitativa com vista à melhoria da aprendizagem nesse componente curricular. De maneira geral, observamos que há uma convergência para anunciar uma

---

<sup>35</sup> GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

avaliação da Educação Física objetivando a promoção das aprendizagens, levando ao aluno a condição de protagonista do processo avaliativo e conferindo-lhe responsabilidade ao desenvolvimento de seu aprendizado.

**Quadro 5 – A materialização das práticas em Educação Física por concepção de avaliação**

Concepção de avaliação	Perspectiva de avaliação anunciada a Educação Física	Como anunciam a materialização de práticas avaliativas na Ed. Física	Estudos Mapeados
Avaliação investigativa	Avaliação na perspectiva de Estudos Culturais	Avaliação é uma prática de intercâmbio que amplie os mecanismos de percepção e leitura da realidade do aluno. Sob a ótica dos Estudos Culturais, as práticas corporais devem ser avaliadas, seu aprendizado, na singularidade de cada aluno. O professor deve levar seu aluno a produzir escritas autoavaliativas expressando os sentidos que conferem ao ensinamento nas aulas de Educação Física, por meio de: cadernos, desenhos e fichas de observação	Escudero (2011)
	Avaliação indiciária	A prática avaliativa é uma ação de interrogar, interrogando-se de professor e alunos com vistas à promoção da melhoria do ensino e da aprendizagem. O avaliar na perspectiva indiciária está interessado no focalizar o processo de ensino e do aprendizado, no vir a ser, na construção coletiva do aprender, que favorece o ainda não-saber e permite, com isso, a ampliação do conhecimento. O sujeito da avaliação é o processo compartilhado professor-aluno que, a todo o momento, constrói, desconstrói na relação com o saber na Educação Física. Cabe ao professor produzir uma ação mediadora a experiência educativa. A materialização das práticas avaliativas se dá como um exercício de pesquisa, por leitura indiciária das aprendizagens que produzem sentido ao aluno, por meio de desenhos cartazes, provas, fichas autoavaliativas, gráfico de participação	Santos (2005)
Avaliação formativa integradora	Avaliação na perspectiva dos PCNs	A prática avaliativa em Educação Física é uma ação que produz informações sobre como os alunos estão mobilizando os conteúdos da cultura corporal de movimento, em suas dimensões: motora, cognitiva e atitudinal. A avaliação deve ser composta de três fases: diagnóstica, formativa e somativa. Deve levar como critérios ao discente: realizar as práticas da cultura corporal de movimento; valorizar a cultura corporal de movimento; e relacionar os elementos da cultura corporal com a saúde e qualidade de vida (PCNs, 1997). Sinaliza o uso de instrumentos avaliativos diferenciados: ficha autoavaliativa, provas, vídeos	Dantas (2011)
Avaliação formativa	Não anuncia uma perspectiva à Educação Física	Sinaliza uma prática avaliativa formativa comprometida com a promoção da aprendizagem dos alunos. Defende uma prática construída por professores e alunos, sistematizada em diferentes momentos, levando o discente a identificar o aprendido. Para isso, foca o conceito de atividades autoavaliativas, entendidas como responsabilidade crescente do aluno pela sua aprendizagem. Esse movimento se dá por meio de registros individuais e em pares, sinalizando principalmente o portfólio como potencialidade de atividade avaliativa, o qual favorece a execução do processo de regulação e <i>feedback</i> na aula de Educação Física	Melo(2008)

Fonte: Produzido pelos autores.

Há nos quatro trabalhos um distanciamento na relação que se estabelece entre o planejado, a posição que ocupa o professor e a análise do produzido pelo aluno nos registros avaliativos. Os apontamentos deslocam o aprendizado na relação com um saber que deve ser cumprido, ao estar direcionado por um currículo prescrito a ser ensinado, no caso o PCN (DANTAS, 2011). Além disso, as relações e critérios avaliativos estabelecidos para avaliar as esferas motora, cognitiva e atitudinal não são visibilizados na textualidade da pesquisa, o que dificulta a compreensão do que se pretendeu avaliar com a ficha autoavaliativa.

Destacamos que a autoavaliação, como procedimento de materialização da prática avaliativa na Educação Física, foi ponto comum nos estudos mapeados dessa categoria. Os autores sinalizam esse registro avaliativo por diferentes contextos: fichas (SANTOS, 2005; DANTAS, 2011;), portfólios (MELO, 2008),

gráfico de participação, desenhos (SANTOS, 2005; ESCUDERO, 2011). Um fato que é demarcado nos trabalhos está na análise do registro, pensando o desenvolvimento e produção do aprender. Observamos que há um deslocamento em dois estudos (SANTOS, 2005; MELO, 2008) no sentido de produzir um fazer avaliativo em que tanto o professor como o aluno, individual e coletivamente, produzam registros com vistas a entrecruzar sinais (GINZBURG, 1989) da aprendizagem.

Hoffmann (2005) chama a atenção para o fato de professores e alunos produzirem leituras diferenciadas sobre o acontecido na aula. Por isso, faz-se necessário o registro e a leitura (auto)avaliativa de ambos os lados, estabelecendo relações entre o conhecimento compartilhado e as práticas com ele criadas na relação eu-comigo e eu-com o outro. Fomentar o registro apenas do aluno ou do professor traz o risco de se atribuir sentido que não seja a leitura do outro sobre o processo do aprendizado. Destacamos que a importância do registro nas práticas avaliativas de Educação Física:

[...] contribui para ampliar a compreensão de todos os envolvidos acerca do objeto estudado e ainda funciona como uma prática de inclusão. [...] O registro representa a materialização das lembranças, das inquietações, dos desejos, dos conflitos, dos projetos, das vivências, das dúvidas, das incertezas; também se revelou um espaço de averiguação, pois, no momento em que a memória falha, é possível recorrer a ele a fim de realimentar as atividades da próxima aula. Por meio do registro, pudemos não só conhecer as histórias vividas por alunos e professores, bem como as trajetórias percorridas, as soluções e intervenções (ESCUDERO, 2011, p. 217).

No geral, compreendemos, no diálogo com as pesquisas dessa categoria, que um dos desafios à avaliação nesse componente curricular é como produzir critérios avaliativos e análises aos sentidos que os alunos inscrevem sobre o que aprenderam, por meio de diferentes atividades avaliativas. Essa ação torna-se necessária à discussão de que a leitura do outro sobre um escrito infere outros sentidos ao que a textualidade dá visibilidade.

Assim, pensar uma avaliação qualitativa para a Educação Física é uma prática que desafia o professor a trabalhar com as diferenças e singularidades de aprendizados na sala de aula, encarando o erro como processo construtivo do ainda não saber (SANTOS, 2005; MELO, 2008). Para isso, aceitar a partilha da responsabilidade do desenvolvimento de aprendizado com o outro demanda

respeito ao que os praticantes produzem de sentidos com o compartilhado em sala de aula. As quatro pesquisas se dispõem a pensar o avaliar como arte do encontro (BAKHTIN, 1992), mas também abrem às futuras investigações a tarefa de problematizar e propor maneiras de avançar com análises e critérios da produção de sentidos que os alunos expressam com o saber compartilhado nas aulas de Educação Física.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos apresentar como o debate da avaliação da aprendizagem em Educação Física vem se constituindo em Programas de Pós-Graduação da Educação e da Educação Física. Identificamos o interesse da academia em produzir investigações com a temática, no entanto, por pesquisadores com maior tradição de estudo em currículo e formação docente.

Além disso, observamos que as defesas de teses e dissertações foram provenientes de linhas de pesquisa com nomenclaturas de: currículo, formação docente e prática pedagógica. Assim, apontamos que não se encontram, no cenário da pós-graduação em Educação Física no Brasil, programas que tenham linhas de pesquisa específicas em avaliação educacional.

No tocante às temáticas escolhidas pelos estudos mapeados para a análise da avaliação da aprendizagem em Educação Física, identificamos o interesse de pesquisadores no debate de: a) concepção de avaliação do professor de Educação Física e relações com políticas curriculares (7); b) constituição de saberes docentes para produção da prática avaliativa e sua relação com a formação inicial e a continuada (3); c) possibilidades de materialização da avaliação da aprendizagem qualitativa em Educação Física (4).

Destacamos, no primeiro movimento investigativo, uma tendência de pesquisadores que vão ao cotidiano escolar descrever, mapear concepções avaliativas de professores de Educação Física, denunciando o docente, tecendo críticas ao seu modo de avaliar e, a partir delas, anunciar uma concepção de avaliação como a mais qualitativa para se seguir.

Compreendemos que a tradição de estudos de denúncia ainda se faz presente no campo da Educação Física em pesquisas com a educação básica (SANTOS, 2005; MELO; NISTA-PICOLLO; FERRAZ, 2014; SANTOS et al., 2018). Pontuamos que essas iniciativas pouco colaboram para a projeção do trabalho docente na escola e ainda colaboram para perpetuar o que Romão (2008) alerta: é com indiferença e resistência que professores receberão propostas e teorias que se sustentam denunciando o fazer daqueles que produzem diariamente o cotidiano escolar.

Dessa maneira, sinalizamos a necessidade de a área constituir a produção científica em avaliação de ensino e aprendizagem em Educação Física no compromisso político de um fazer que dialogue com a diferença e a diversidade da escola, reconhecendo-a como lugar de produção de conhecimento, para com isso, nos afastar de uma cegueira epistemológica (OLIVEIRA, 2007) que historicamente dominou o campo científico da Educação Física escolar, que se limitava a gerar pesquisas que veem aquilo que já se sabe, enquadrando em uma determinada base teórica à complexidade das práticas pedagógicas e as ações dos autores sociais da escola.

Por outro lado, identificamos a preocupação de iniciativas de pesquisas empíricas preocupadas em dialogar com os docentes de Educação Física da educação básica, no intuito de dar visibilidade às suas histórias de prática profissional em uma determinada área de ensino, destacando como os professores mobilizam saberes para a constituição de suas práticas avaliativas. Esses estudos, ao tomarem diálogos teóricos com três concepções avaliativas — formativa, diagnóstica e emancipatório dialógica — dão visibilidade à figura do professor pesquisador e, mediante as tensões e possibilidades emergidas de sala de aula, constroem saberes visando ao desenvolvimento da prática avaliativa.

Com esse movimento investigativo, enfatizamos a necessidade de ampliar o debate da avaliação da aprendizagem na formação inicial e em momentos de formação continuada nas redes de ensino, no intuito de promover a produção de um *corpus* de saberes teórico-práticos, que possibilite ao professor

compreender como produzir uma prática avaliativa à Educação Física, centralizada nas projeções das aprendizagens dos alunos.

Identificamos quatro estudos (SANTOS, 2005; MELO, 2008; DANTAS, 2011; ESCUDERO, 2011) que se disponibilizaram ao diálogo com os professores e alunos, tendo em vista construir/propor possibilidades à materialização da prática avaliativa qualitativa em Educação Física. Essa ação, ao anunciar as concepções avaliativas, formativa e investigativa, consubstancia diferentes maneiras de fazer o processo avaliativo no enfoque da produção na parceria e participação do professor e do aluno, na construção de critérios avaliativos e registros diversos: ficha (auto)avaliativa, portfólios, desenhos, cadernos, gráfico de participação.

Observamos o destaque que os trabalhos dão à ação (auto)avaliativa, tanto de professores como de alunos, defendendo sua potencialidade ao processo de reflexão sobre e para a ação, com vistas ao desenvolvimento do ensino das aprendizagens.

Todavia esses estudos apontam ainda como lacuna a dificuldade de análise de diferentes registros avaliativos, compreendendo que o desafio posto à avaliação em Educação Física está em dois aspectos: a) analisar diferentes maneiras de potencializar os registros avaliativos na relação com os saberes com os quais a Educação Física lida no fazer com práticas corporais, ofertando ao aluno meios que melhor se aproximem da linguagem praticada na aula; b) dialogar com a diferença, com os sentidos diferenciados que cada aluno e professor produzem com o aprender desse componente curricular.

Compreendemos que há necessidade de o campo da Educação Física nacional seguir um movimento de produção científica que já está sendo constituído, desde o final da década de 1990, no cenário internacional: pesquisar a avaliação em Educação Física com estudos colaborativos com a escola, pensando, com professores e alunos da educação básica, elementos que compõem o como fazer a prática avaliativa na promoção das aprendizagens, considerando a especificidade desse componente curricular (LOPEZ PASTOR *et al.*, 2013).

Sinalizamos a futuras investigações com a temática na Educação Física que levem em conta que a maioria dos estudos mapeados concentra suas investigações no ensino fundamental. Dessa maneira, apontamos a necessidade de pesquisas com a avaliação da aprendizagem no ensino médio. Além disso, lembramos que há um silenciamento do debate na educação infantil. Outro ponto que carece de maiores pesquisas é a análise sobre os registros avaliativos na Educação Física, partindo da produção de sentidos expressa pelo aluno com o ensinado e como ele possibilita ao professor analisar a projeção ao aprendiz. Há também a necessidade de estudos que mergulhem na análise de registros avaliativos imagéticos e iconográficos, aliados à narrativa oral do aluno que os produziu, dando visibilidade ao que o discente aprende e ao que projeta com o que aprendeu.





## CAPÍTULO III

É fundamental na atualidade que pesquisadores façam uma ciência emancipatória, dentro daquilo que eu chamo de conhecimento-emancipação, que é um conhecimento que caminha, sobretudo, para a ideia de solidariedade enquanto reconhecimento do outro, o que é fundamental. Digo, ainda, que esse reconhecimento do outro é também o reconhecimento da igualdade de todos os homens e de todas as mulheres. Ou seja, exige um equilíbrio entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença (BOAVENTURA SOUZA SANTOS, 2002, p.10).

## QUINZE ANOS DE PRODUÇÃO DO GRUPO PROTEORIA COM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: BALANÇOS E DESAFIOS (2000-2015)

### INTRODUÇÃO

Desde o ano de 1999, o Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria) tem buscado compreender a Constituição das Teorias da Educação Física no Brasil voltando o olhar para a História e atualidades de temáticas presentes no cotidiano escolar da educação básica e formação de professores. Desse modo, suas pesquisas foram se constituindo em três grandes áreas temáticas. A primeira concentra as investigações em pesquisa histórica em educação, Educação Física e esportes; a segunda, na comunicação e análise da produção científica em periódicos, congressos e estudos de pós-graduação; já a terceira, em estudos com o cotidiano escolar, o currículo, formação docente e avaliação educacional.

Assim, no decorrer dos últimos quinze anos, o grupo constituiu trabalhos que se destacam por problematizar a teoria da Educação e da Educação Física, trazendo as contribuições para o campo da História da Educação e Educação Física ao focar: o itinerário de formação de intelectuais, suas representações, suas práticas de apropriação e seus projetos, as reformas educacionais e seus resultados (ASSUNÇÃO et al., 2014; LIMA; SCHNEIDER, 2015; OLIVEIRA et al., 2015; ELLER et al., 2015).<sup>36</sup>

<sup>36</sup> Alguns trabalhos que podemos destacar nos últimos 15 anos na temática História da Educação e Educação Física, circulados em periódicos são:

- SCHNEIDER, O; LIMA, L. **O grupo escolar Bernardino Monteiro: o projeto educativo e as práticas de escolarização da educação física no início do século XX**. Vitória: Virtual Livros. Vitória, 2015.
- OLIVEIRA, A. S. F. et al. Inezil Penna Marinho: operações historiográficas na educação física (1940-1958). **Movimento** (UFRGS. Impresso), v. 21, p. 291-302, 2015.
- ELLER, M. L. et al. A olimpíada e a escolarização da educação física no Espírito Santo: 1946-1954. **Revista da Educação física** (UEM. on-line), v. 26, p. 1-15, 2015.
- ASSUNCAO, W. R. et al. A Educação Física, o esporte e o (Pan)americanismo em revista (1932-1950). **Revista da Educação física** (UEM. on-line), v. 25, p. 1, 2014.
- SCHNEIDER, O.; FERREIRA NETO, A. Intelectuais, educação e educação física: um olhar historiográfico sobre saúde e escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n.3, p. 73-92, 2006.

Taborda de Oliveira (2007) destaca a relevância, para a historiografia da Educação Física brasileira, dos estudos dos professores Amarílio Ferreira Neto e Omar Schneider pelo refinamento do que se entende por pesquisa histórica, problematizando a história das práticas escolares, compreendendo a escola nas múltiplas histórias

Na área de comunicação e produção científica em Educação e Educação Física, os estudos identificam e analisam os modos de apropriação das teorias em investigações em ambos os campos, no intuito de delinear um itinerário de sistematização da(s) teoria(s) da Educação Física brasileira do início do século XX à atualidade, destacando: características científico-pedagógicas da teorização, seus limites e contribuições para a consolidação da Educação Física nas escolas (CARNEIRO; SANTOS; FERREIRA NETO, 2015; FERREIRA NETO *et al.*, 2014).

O trabalho de Ferreira Neto *et al.* (2002) foi o precursor dos estudos de mapeamento, intitulado *Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esportes*. Constituiu-se como uma ferramenta que facilita o acesso de pesquisadores às informações de periódicos da área, pois dispõe de referências temáticas do que foi publicado nas revistas, no período de 1930 a 2000.<sup>37</sup> Posteriormente à produção do Catálogo, diversos estudos de análise do conhecimento foram construídos em diferentes temáticas. Alguns deles: avaliação de periódicos brasileiros (NASCIMENTO, 2011); Análise da produção do conhecimento no Colégio Brasileiro de Ciências e Esportes, em congressos e revistas (AROEIRA; FERREIRA NETO, 2001; CARNEIRO, 2011; CORTE, 2010); Análise da produção de conhecimento em periódicos na educação física da educação infantil (NUNES; AROEIRA, 2003; MELO *et al.*, 2013); a produção do conhecimento em avaliação na educação física escolar (SANTOS, 2003; SANTOS, 2005; MAXIMIANO; MACEDO; SANTOS, 2012; FROSSARD, 2015; SANTOS *et al.*, 2018); Análise da produção em pesquisa narrativa na educação e educação física (VENTORIM *et al.*, 2010; VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2012; VIEIRA; FERREIRA NETO, 2014); Análise da produção do conhecimento sobre conteúdos na educação física (MATOS *et al.*, 2013).

---

correntes/complementares – história do currículo, das instituições, das cidades em suas tensões micro/macrossociais.

<sup>37</sup> Molina Neto *et al.* (2010) destacam que esse trabalho representa o amadurecimento da área em estudos sobre o conhecimento da Educação Física. O autor sinaliza que os Catálogos produzidos pelo Proreitoria não só se constituem em um valor instrumental para a comunidade investigadora, como também documentam a história da produção do conhecimento da área.

Os estudos com o cotidiano escolar, formação docente, currículo e avaliação educacional do Proteroria analisam a base teórica que permite compreender o lugar da Educação Física na escola atual e as relações epistêmicas que essa disciplina e seus autores (alunos e professores) mantêm com os saberes compartilhados. Essas investigações tomam como desenho teórico-metodológico a pesquisa narrativa (auto)biográfica, pesquisa-ação existencial, estudos etnográficos, pesquisas com o cotidiano escolar, em iniciativas de estudos colaborativos com docentes e alunos da escola.

Santos (2010) sinaliza que os trabalhos construídos apresentam, ao intervir em diferentes espaços e tempos de formação e prática docente, os sentidos tecidos pelos *praticantes* (CERTEAU, 1994) na/com as suas produções de sala de aula, em meio a negociações, enfrentamentos que constituem o movimento complexo de ser/tornar-se professor de Educação Física.

Observamos que a perspectiva de estudo assumida pelos pesquisadores do Proteroria com a educação física escolar se projeta no sentido de perceber o que de fato a escola faz, por que faz e com quem faz. Diante disso, aproxima-se de grupos de pesquisa que assumem uma perspectiva de pesquisar *com* praticantes escolares, e não apenas pesquisar *sobre* a escola (SANTOS, 2010).<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Na perspectiva de pesquisar com a escola, compreende-se o cotidiano escolar por uma leitura de um *campo de pesquisa* cujo *espaçotempo* se configura como singular, efêmero, heterogêneo, imprevisível. Mergulhamos, observando-o não como local de reprodução, de incompetência, de falta de conhecimento, mas como um ambiente de construção e (re)elaboração de esperança, de vontade de fazer, de criação de alternativas e de possibilidades individuais, mas sobretudo coletivas. Os autores e atores da vida cotidiana escolar, ao fazerem uso dos conhecimentos escolares, criam estilos próprios de ensinar, imprimindo novas formas, grafias de *saber e de fazer*, ou ainda de saber sobre esse fazer, construindo uma maneira pessoal de agir por meio do preestabelecido (SANTOS, 2005). Santos (2010) sinaliza que, com base nessa perspectiva, temos nos afastado da visão do pesquisar sobre a escola, que reduz o currículo, a formação e a avaliação como prescrição de documentos ou propostas, assumindo, em contrapartida, como referência, as redes de *saberes-fazer* tecidas na/com a complexidade do cotidiano escolar. A proposta não é fornecer fórmulas programáticas de um pensamento “são”, nem denunciar práticas docentes, mas convidar a pensar a si mesmo na complexidade. É religar os domínios separados do conhecimento de forma dialógica. Participamos diretamente da construção desse projeto coletivo nos colocando à disposição para, a partir dos problemas e possibilidades encontrados no fazer pedagógico, criar, inventar, negociar, compartilhar outros possíveis à Educação Física escolar.

Nessa direção, diferentes temáticas foram produzidas, buscando a proximidade de diálogo compartilhado com o cotidiano escolar, nas mais diversas etapas de ensino da educação básica, tais como: relação epistêmica com o saber (SCHNEIDER; BUENO, 2005; FREITAS *et al.*, 2014); narrativa de formação inicial e estágio supervisionado (BOLZAN; VENTORIM; LOCATELLI, 2011; MIRANDA *et al.*, 2012); narrativa de formação continuada (VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2012; LUIZ *et al.*, 2014); Educação Física na educação infantil (MELO; SANTOS, 2012; MELLO *et al.*, 2015; NUNES; FERREIRA NETO, 2011); currículos da educação física na educação básica (FALCÃO *et al.*, 2012; MATOS, 2013); a cultura popular no cotidiano escolar (ZAMDOMINEGUE; MELLO, 2014); dispositivos didático-pedagógicos à Educação Física e possibilidade de um livro com fins didáticos (BOLZAN, 2014; BOLZAN; SANTOS, 2015; MATOS, 2015); avaliação em Educação e Educação Física (SANTOS, 2005; MAXIMIANO; SANTOS, 2013; SANTOS *et al.*, 2014; SANTOS *et al.*, 2015).

Dentre os objetos de estudo da área do cotidiano escolar e formação docente, destacamos as pesquisas com avaliação educacional que, nos últimos 18 anos, vêm produzindo investigações no intuito de identificar, problematizar e analisar como a avaliação do processo ensino/aprendizado vem sendo debatida e enunciada tanto pelo campo científico, como pelos que produzem as práticas avaliativas na escola – professores e alunos. Neste texto, tomamos como ponto de partida de estudo a iniciação científica de Wagner dos Santos, orientada pelo professor Amarílio Ferreira Neto, aprovada em 20 de maio do ano de 2000, tendo como tema *Avaliação na Educação Física Escolar: análise de periódicos do século XX*. O primeiro trabalho publicado dessa pesquisa foi no mesmo ano na XI Jornada de Iniciação Científica, na Universidade Federal do Espírito Santo. Desde então, o grupo de pesquisa tem somado diversos trabalhos na direção de, mais que identificar e dizer o que o professor da educação básica deve ou não fazer com a avaliação, construir com os protagonistas da escola possibilidades de práticas avaliativas.

As pesquisas procuraram fortalecer a necessidade de indagar a relação *saber* e o *ainda não-saber* (SANTOS, 2005), estabelecida nas práticas escolares, possibilitando novos olhares para a dinâmica pedagógica da avaliação. O

desafio está em romper as dicotomias *erro/acerto*, *saber/não-saber*, imprimindo outra grafia ao processo de tessitura de conhecimento vislumbrando essas dicotomias como complementares, complexas e híbridas (HOFFMANN, 1999). Os trabalhos do grupo procuram chamar a atenção para a necessidade de pontuar a singularidade da Educação Física no cotidiano da escola, que se mostra diferente de outros componentes curriculares, sobretudo pensando esse enfoque na produção das práticas avaliativas na educação básica.

Diante do presente contexto, objetivamos, neste capítulo, analisar o movimento de pesquisa do grupo Proteoria com a temática avaliação educacional. Para tanto, assumimos como questões orientadoras: a) Como se apresenta a produção acadêmica do grupo Proteoria com a avaliação educacional, no período de 2000 a 2015? b) Quais são as intencionalidades de seus pesquisadores ao investigar a temática e que lugares têm ocupado no campo acadêmico ao fazerem circular seus achados de pesquisa? c) Por quais movimentos teórico-epistemológicos foi sendo produzida a teorização da avaliação indiciária? d) Podemos identificar, nos achados das pesquisas do grupo Proteoria, apontamentos que caminham para a necessidade de outras incorporações de elementos teórico-práticos a essa teorização?

Este estudo se justifica primeiramente por não encontrarmos nenhum trabalho anterior que trate da trajetória de produção do grupo Proteoria com a temática avaliação em Educação Física. Além disso, procuramos fazer uma síntese do que produziram acerca de uma teorização com o acumulado de 2000 a 2015, buscando compreender que, apesar de pesquisarem a mesma temática por um longo período, fizeram emergir outras frentes de diferentes trabalhos, em diversos lugares investigativos e com múltiplos sujeitos sobre avaliação. Assim, queremos pôr em evidência como esse grupo de pesquisa vem se constituindo como voz autorizada ao debate da avaliação no campo da Educação e da Educação Física.

Observamos indícios (GINZBURG, 1989) da constituição desse lugar de autoridade para a discussão do tema, ao identificarmos a circularidade de seus estudos, por meio de citações de textos do Proteoria, em trabalhos de pesquisadores sobre prática avaliativa no ensino e aprendizado na educação

básica (MELO; FERRAZ; NISTA PICCOLO, 2010; MELO, 2011; ESCUDERO, 2011; MATSUMOTO, 2014).<sup>39</sup>

Buscamos, na trajetória da produção acadêmica do Proteoria, identificar os sinais (GINZBURG, 1989) de uma teorização produzida à avaliação da aprendizagem na Educação Física e, assim, analisar suas contribuições ao debate da materialização da prática avaliativa nesse componente curricular. Compreendemos que a tese, ao falar desse lugar de produção (CERTEAU, 1994), apresenta os avanços e lacunas na produção de pesquisas, localizando o nosso objeto de estudo, observando como ele se apresenta como um avanço à trajetória do Proteoria e para o campo da Educação e da Educação Física.

O texto divide-se em três momentos: no primeiro, traz o caminho teórico-metodológico em que o estudo se embasou; no segundo, os modos de se fazer pesquisa, os principais objetos, as estratégias metodológicas, instrumentos de pesquisa utilizados e os lugares do campo acadêmico que circularam essa produção; e, no terceiro, o movimento de teorização que o grupo produziu ao longo da trajetória de tessitura com a temática avaliação educacional.

### 3.1 TEORIA E MÉTODO

Apresenta-se como pesquisa do tipo documental, com base nos preceitos teóricos de Michael de Certeau, nos estudos da História Cultural e no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg. Nesse sentido, ao empreendermos um estudo de análise da produção científica sobre avaliação do grupo Proteoria, compreendemos as práticas científicas como uma ação humana com consequências sociais, passíveis de investigação, por meio da História. Tomamos, como testemunhas, as fontes documentais dos textos acadêmicos

<sup>39</sup> Melo, Ferraz e Nista Piccolo (2010) citam o estudo: SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. Avaliação na educação física escolar: o debate acadêmico em periódicos. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 7., 2003, Rio de Janeiro. Disponível em: [www.proteoria.org](http://www.proteoria.org).

Já o estudo de Melo (2011) dialoga com os apontamentos da dissertação de Wagner dos Santos intitulada: *Currículo e avaliação na educação física escolar*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2005.

A pesquisadora Escudero (2011) referencia o capítulo de livro: SANTOS, W. **Currículo e avaliação na educação física: práticas e saberes**. In: SCHNEIDER, O. *et al.* (org.) **Educação física, Esporte e Sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão/SE: Editora da UFS, 2008.

produzidos pelo grupo, procurando indícios (GINZBURG, 1989) acerca de suas intencionalidades nas escolhas dos objetos de estudo, método, bem como de lugares ocupados para a circularidade (GINZBURG, 2002) de seus achados.

Além disso, analisamos as apropriações das pesquisas (CERTEAU, 1994) de bases teóricas que fundamentam as análises dos objetos de estudos enunciados, bem como outras que embasam a teorização da avaliação indiciária. Identificamos os indícios (GINZBURG, 1989) deixados pelos autores desse grupo de pesquisa, em seus movimentos de:

[...] reapropriação no texto do outro: ali vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo [...] A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor. [...]. A leitura introduz, portanto uma 'arte' que não é passividade (CERTEAU, 1994, p. 264-265).

Para tanto, o estudo traz, como *corpus* documental, os trabalhos produzidos pelo Proteroria no período de 2000 a dezembro de 2015, publicados nos formatos de anais de congressos, artigos de revistas acadêmicas da Educação e Educação Física, livros e capítulos de livros, fascículos, teses e dissertações. Partimos do ano de 2000, pois tomamos como referência o início das investigações com o tema avaliação educacional, a iniciação científica de Wagner dos Santos, sob a orientação do professor Amarílio Ferreira Neto, intitulada: *Avaliação na educação física escolar: o debate acadêmico em periódicos*, no período de 2000 a 2002.

Analisamos os saberes postos em circulação sobre avaliação, destacando seus tipos de pesquisa, as bases teóricas, pontos de convergência com o campo da Educação e/ou pontos que convergem para o debate da especificidade da área de Educação Física. Além disso, identificamos as intencionalidades do grupo ao fazer circular determinadas temáticas com avaliação educacional e suas escolhas de veículos de publicação. Para finalizar, problematizamos a produção da teorização da avaliação indiciária, sinalizando suas contribuições ao campo acadêmico e à educação básica e apontamentos sobre a necessidade da incorporação de outros elementos teórico-práticos a essa concepção avaliativa.

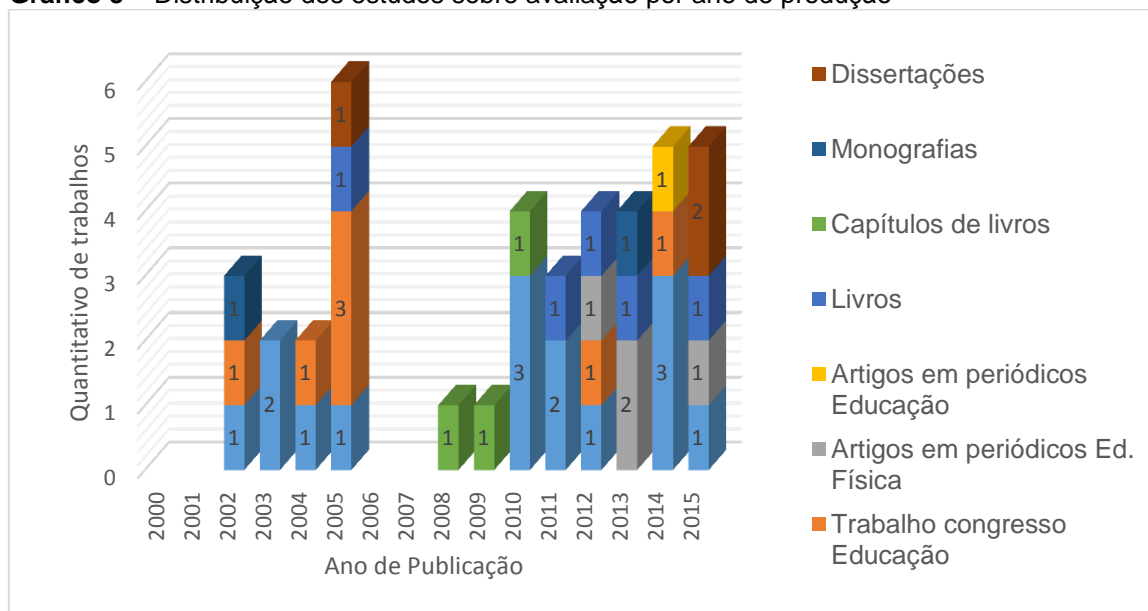


### 3.2 RITMO DE PRODUÇÃO, LUGARES OCUPADOS E PROPOSIÇÕES

Ao longo do período de 2000 a 2015, identificamos que o grupo Proteoria produziu cinco projetos de pesquisa coordenados pelos professores do ensino superior do quadro permanente de docentes do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Esses projetos foram desenvolvidos dentro do âmbito da iniciação científica e em nível de pós-graduação *strito sensu* em orientações de mestrado e, em andamento desde 2014, de doutorado.

Essas pesquisas geraram um total de 38 publicações nesse período mapeado na temática avaliação educacional, nos formatos de: monografias de conclusão de graduação (2), dissertações de mestrado (3), artigos publicados em periódicos da educação (1), artigos publicados em periódicos da Educação Física (4), livros (4), capítulos de livros (4), trabalhos em anais de congressos da Educação (7), trabalhos em anais de congressos na Educação Física (13). O Gráfico 5 apresenta a distribuição desse quantitativo por ano de produção.

**Gráfico 5** – Distribuição dos estudos sobre avaliação por ano de produção



**Fonte:** Produzido pelos autores

Notamos, no Gráfico 5, no período de 2000 a 2003, um maior quantitativo de estudos publicados no formato trabalhos em anais de congressos. Esses são produtos das investigações da iniciação científica de Wagner dos Santos, vinculados ao projeto de pesquisa coordenada pelo professor Amarílio Ferreira

Neto, com o título: *A constituição de teorias da educação física em periódicos do século XX*.

Esse estudo buscou mapear as produções científicas nos periódicos do século XX, no período de 1930 a 1999. Os pesquisadores (SANTOS; FERREIRA NETO, 2002) identificaram, em 36 revistas especializadas, de 1932 até 2000, que a maioria dos trabalhos mapeados, ao discutirem acerca da temática avaliação educacional, constituíram, em sua maioria, pesquisas do tipo ensaio. Além disso, as investigações, até meados da década de 1980, foram influenciadas por trabalhos construídos na educação, sobretudo os de Benjamin Bloom, Daniel Stufflebeam e Raph Tyler, que debatiam possibilidades de produção de avaliações objetivas ao componente curricular Educação Física.

Já nas décadas de 1980 a 2000, os trabalhos ensaísticos, em sua maioria, apresentam uma discussão na direção de denunciar a avaliação como medida na Educação Física, sinalizando a necessidade de se construir conhecimentos pedagógicos que favoreçam uma prática cotidiana diferenciada da habitual, em que o avaliar seja entendido, primeiramente, como uma prática política vinculada à perspectiva crítica da educação, de tal forma que se promova a participação dos alunos e professores tanto na ação de avaliar quanto de ser avaliado, gerando, também, reflexões sobre o mundo e conhecimentos que cercam o educando (SANTOS; FERREIRA NETO, 2002).

Mediante esses achados, Santos e Ferreira Neto (2002) apontam a necessidade de um aumento de estudos de campo na temática avaliação da Educação Física escolar, já que, de um universo de 33 trabalhos, apenas cinco se dedicam a realizar pesquisa que vão ao cotidiano da escola dialogar com professores e alunos sobre a temática, pensando, com eles, possibilidades ao como fazer a prática avaliativa.

A circularidade do estudo se deu por publicações em trabalhos de congressos na área de Educação Física, em eventos estaduais, regionais e em nível nacional (SANTOS; LOCATELLI; FERREIRA NETO, 2003). Além desses lugares, os autores buscam dar circularidade (GINZBURG, 2002) à pesquisa em eventos da área da educação, como o IV Encontro Estadual de Política e

Administração, organizado pela Universidade Federal do Espírito Santo. Também apresentam suas discussões na 54ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Pesquisa e Ciência (SBPC), no ano de 2002.

Identificamos que o estudo de mapeamento da produção acadêmica em avaliação torna-se uma referência de uso às outras pesquisas com a temática no campo da Educação Física. Isso procede, ao identificarmos, como já demonstrado no capítulo anterior desta tese, as apropriações do estudo nos trabalhos de pós-graduação de Melo (2008), Escudero (2011), Matsumoto (2014), os quais dialogam, principalmente, com o texto divulgado nos anais do Conbrace de 2003 (SANTOS; LOCATELLI; FERREIRA NETO, 2003). O fato de ser esse o mais usado indicia (GINZBURG, 1989) ter como causa ser o primeiro estudo do grupo Proteoria e, principalmente, um dos precursores de trabalhos do tipo análise da produção do conhecimento em avaliação, no campo da Educação Física.<sup>40</sup>

Ao analisarmos a trajetória dos estudos produzidos pelo Proteoria com a temática avaliação educacional em Educação Física, nesse período, notamos que as pesquisas do tipo mapeamento se tornam constantes, dando sinais (GINZBURG, 1989) de que suas práticas são produzidas à medida que o grupo sente necessidade de atualizar os achados de Santos (2002). Dessa maneira, os trabalhos analisam como a comunidade acadêmica discute a temática, tanto na revisão e atualização do debate em periódicos, como, nesse caso, o estudo de Frossard (2015), quanto em outros lugares de divulgação, como anais de congressos (MACEDO; MAXIMIANO; SANTOS, 2011).

A pesquisa de Santos et al. (2018) faz uma releitura do levantamento feito por Santos (2002), dando continuidade à análise do conhecimento construído pelo campo da avaliação educacional, ampliando o mapeamento da área até o ano de 2014.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Os outros estudos de mapeamento na temática datam de: Alves e Soares Junior (2007); Macedo, Maximiano e Santos (2010); Novaes, Ferreira e Melo (2014); e Melo, Ferraz e Nista Piccolo (2014); Santos et al. (2018). Para maiores detalhes, ver APÊNDICE A.

<sup>41</sup> Santos et al. (2018) ampliam o olhar para novas questões, como, tipologia das pesquisas, nível de ensino, procedência autoral e autor, fazendo uso da pesquisa bibliométrica. Trabalham com as seguintes fontes: artigos das revistas: Revista de Educação Física/UEM (REF/UEM), Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista

Já Macedo, Maximiano e Santos (2011), ao mapearem a produção de avaliação em Educação Física, no período de 2001 a 2010, em revistas e Anais de Congressos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, identificaram apenas sete estudos sobre a temática, tendo como natureza científica três pesquisas de campo (um estudo etnográfico, um estudo de caso e uma pesquisa não especificada) e quatro produções bibliográficas. De modo geral, os autores sinalizam que os estudos mapeados permanecem, como os da década de 1990, na denúncia de práticas avaliativas docentes centralizadas com juízo de valor de comportamento e atitude dos alunos no processo de ensino e aprendizado da Educação Física.

Em certa medida, todos os estudos de mapeamento do grupo Proteoria sobre a temática avaliação em Educação Física oferecem suporte para as definições das futuras pesquisas, tanto do próprio grupo como daquelas que buscaram a empiria com a escola em investigações a fim de produzir novos caminhos, alternativas e perspectivas para a prática avaliativa em Educação Física. Esse encaminhamento aproxima-se dos também sinalizados no mapeamento de Melo *et. al.* (2014) que apontam a necessidade de as investigações se aterem a ações de compreender práticas avaliativas no cotidiano escolar, no diálogo com a comunidade escolar. Os autores sinalizam a necessidade de trabalhos com a temática em um movimento de estudo que:

[...] contribuam para a melhora do processo de aprendizagem e do ensino na EF escolar. Portanto, esse tipo de pesquisa requer a introdução do pesquisador na dinâmica e no significado dos discursos e da *práxis* docente para compreender, de maneira aprofundada, a representação singular da prática avaliativa, realizada em determinado contexto escolar, e a partir desse conhecimento, colaborar com a construção de diretrizes sobre o quê, como e por que avaliar o processo de ensino, aprendizagem nas aulas de Educação Física escolar (MELO *et al.*, 2014, p. 267).

---

Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM), Revista Pensar a Prática (RPP), Revista Movimento (MOV), Revista Motrivivência (MTVV), Revista ARTUS (RA), Revista da Fundação de Esporte e Turismo (RFET), Revista Kinesis (RK), Revista Brasileira de Educação Física e Desporto (RBEFD), Revista Motus Corporis (RMC), Revista Comunidade Esportiva (RCE), Revista Esporte e Educação (REE) e ampliaram o *corpus* documental adicionando a Revista Motriz (MOT).

É nessa direção que a dissertação de Wagner dos Santos se referenciou, tomando os apontamentos ditos nas conclusões do mapeamento de sua iniciação científica finalizada no ano de 2002. Esse trabalho é um marco inicial dos estudos empíricos com o cotidiano escolar do grupo Proteoria no tema avaliação da aprendizagem na educação básica.

Santos (2005), ao buscar o diálogo compartilhado com a professora de uma escola municipal de Vitória no Estado do Espírito Santo, por via da pesquisa ação existencial,<sup>42</sup> não apenas deu visibilidade a uma prática avaliativa nos usos da autoavaliação na aula de Educação Física. Além disso, avançou, levando a docente colaboradora a repensar a maneira pela qual projeta e concebe o avaliar em suas aulas e, assim, construindo outras possibilidades avaliativas na/pela interação entre alunos e educador. Essa mudança do olhar à avaliação praticada leva a outras maneiras de fazer (CERTEAU, 1994), ao como fazer do processo avaliativo: desenhos, quadros autoavaliativos, gráfico de participação, provas, cadernos.

Outra contribuição do estudo de Santos (2005) vem da produção, pelo autor, de uma concepção de avaliação da Educação Física escolar intitulada “avaliação indiciária”, que foi construída durante o mergulho empírico com a escola. Essa perspectiva anuncia a ideia de avaliar como uma prática de interrogar interrogando-se, focalizando o processo do ensino e do aprendizado no vir a ser, na construção coletiva do aprender na aula de Educação Física, o que favorece o *ainda não saber* do aluno e, com isso, a ampliação do conhecimento. O sujeito da avaliação é o processo compartilhado professor-

---

<sup>42</sup> A pesquisa-ação existencial é um método investigativo produzido pelo pesquisador francês Renêe Barbier. Para o autor, essa entrada de estudo se propõe ser uma atividade de compreensão e de explicação da *práxis* de grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar suas ações em determinado contexto social, ou seja, com o intuito de transformar sua conduta no uso de uma ação transformadora. Sob a ótica existencialista, Barbier (2002) aponta que a metodologia da pesquisa-ação não se trata de uma simples método da sociologia clássica, mas de uma transformação na forma de se conceber e fazer pesquisa em Ciências Humanas, na qual o cotidiano não é excluído do processo de construção do conhecimento, tanto pelo pragmatismo quanto pela insistência no hábito do conhecimento dos sujeitos envolvidos. Seu uso consiste em “[...] organizar a investigação em torno de uma situação de dinâmica social, em que se deve permitir aos participantes expressarem a percepção que têm da realidade do objeto de sua luta ou de sua emancipação” (BARBIER, 2002, p. 57). Em sua perspectiva, o processo, o mais simples possível, desenrola-se conforme o interesse dos membros do grupo envolvido em aprofundar a investigação em problemas de seu interesse, na relação com o cotidiano social que os sujeitos praticam.

aluno que, a todo o momento, constrói, desconstrói na relação com o fazer e com as práticas corporais na Educação Física (SANTOS, 2005).

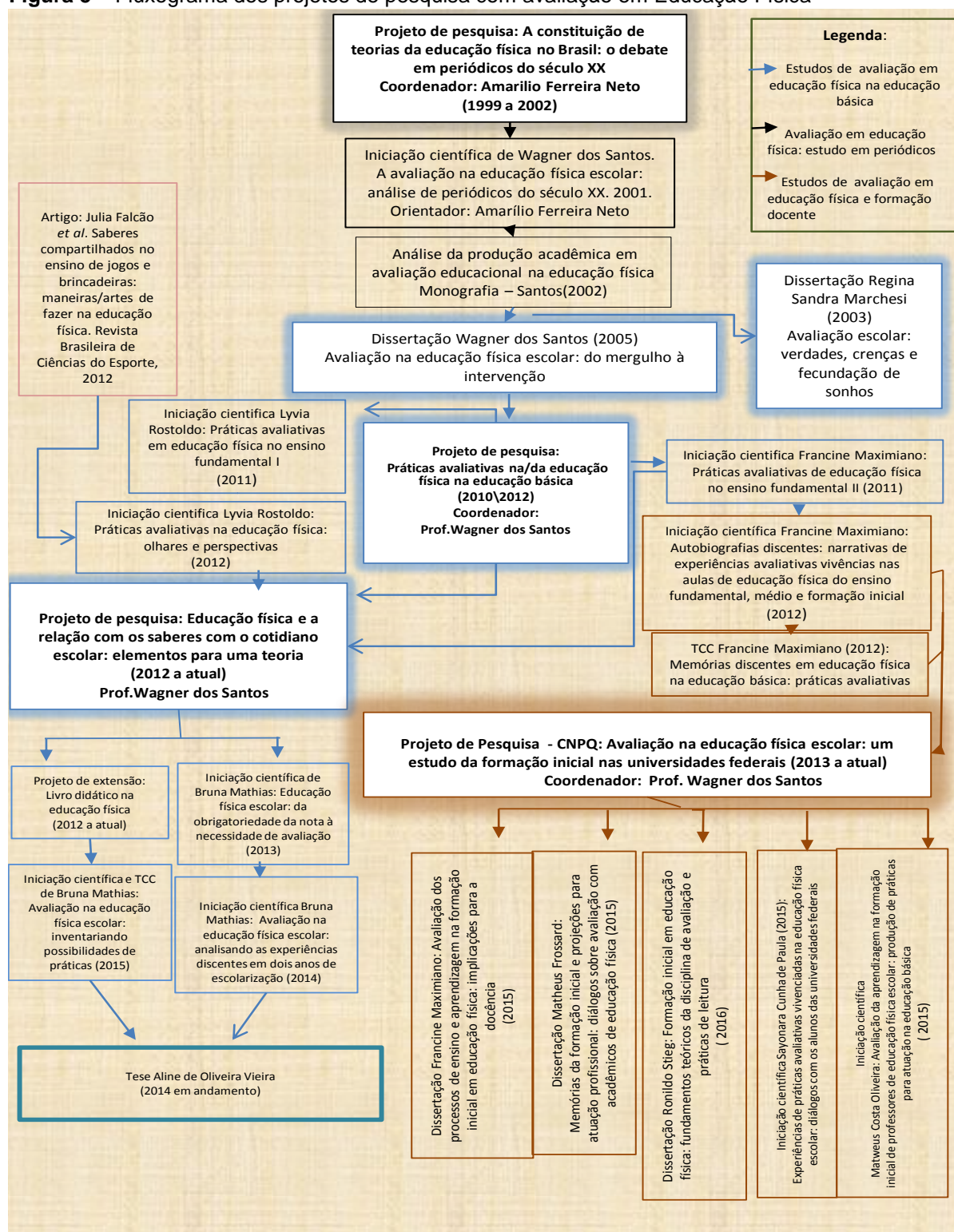
O autor apontou, nas considerações finais da dissertação, a necessidade de mais estudos empíricos que apresentem possibilidades ao como fazer de docentes que produzem práticas avaliativas na direção da perspectiva indiciária de avaliação. Observamos que essa proposição é tomada como base para o surgimento dos posteriores trabalhos do grupo, em projetos de pesquisa coordenados de 2010 a 2015 por Wagner dos Santos, nesse período já na condição de professor efetivo da Universidade Federal do Espírito Santo.

A dissertação de Santos (2005) teve sua divulgação veiculada em espaços de circularidade tanto em eventos da Educação, com três publicações em anais, como da Educação Física, com dois textos. Observa-se uma maior presença em lugares do campo da Educação, o que sinalizamos, como uma das causas, o fato de o autor fazer seu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho de Santos (2005) culmina com a publicação do livro *Currículo e avaliação em educação física: do mergulho a intervenção*, no ano de 2005. Seus achados também são divulgados em dois capítulos de livro — Santos, Nunes e Ferreira Neto (2008) e Santos (2009). Esse cenário pode ser visto no Gráfico 5, correspondente à produção do grupo Proteoria no período de 2004 a 2009.

Destacamos que, no ano de 2003, uma dissertação já havia sido produzida pelo grupo Proteoria sobre o tema avaliação, da pesquisadora Regina Sandra Marchesi, tendo como orientador Dr. Amarílio Ferreira Neto. Esse trabalho foi defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNB, em uma parceria com as Faculdades Integradas Espírito-Santense (Faesa), na modalidade mestrado a distância. O estudo intitulado *A avaliação escolar: verdades, crenças e fecundação de sonhos*, investigou a prática avaliativa adotada por uma escola municipal de Vitória, que previa, em seu PPP, uma concepção mediadora ao avaliar. Todavia essa pesquisa, diferentemente dos outros trabalhos do grupo, não aprofunda sua discussão na Educação Física, limitando o debate a questões do como os sujeitos da escola — alunos e professores — percebem a importância da avaliação escolar.

A Figura 5 traz um panorama da trajetória dos projetos de pesquisa do grupo na produção de estudos com avaliação educacional em Educação Física, desde a iniciação científica de Wagner dos Santos, em 2000, até 2015.

**Figura 5** – Fluxograma dos projetos de pesquisa com avaliação em Educação Física



Fonte: Produzida pelos autores.

Partindo dos apontamentos da dissertação de Santos (2005), o projeto de pesquisa: *Práticas avaliativas na/da educação física na educação básica*, executado no período de 2010 a 2012, dá continuidade tanto aos estudos de mapeamento da produção com avaliação educacional, no caso em análise da produção em anais de congressos da Educação Física (MAXIMIANO, 2011), como aos trabalhos empíricos de intervenção com o cotidiano escolar na investigação de possibilidades de práticas avaliativas que se aproximem e dialoguem com a concepção indiciária (SANTOS, 2005). As duas iniciações científicas, uma de Lyvia Rostoldo Macedo (2011) e outra de Francine Maximiano (2011), objetivaram apresentar elementos para uma teoria das práticas avaliativas em Educação Física que assumam como referência as práticas produzidas no cotidiano escolar de professores no ensino Fundamental I (MACEDO, 2011) e do Fundamental II (MAXIMIANO, 2011). Para isso, tomaram como caminho metodológico a pesquisa narrativa por meio de entrevistas narrativas, grupos focais e análise documental do registro pedagógico produzido por professores e alunos. Com o sinalizado nessas pesquisas, há a abertura de dois outros projetos de iniciação no ano de 2012.

No caso de Lyvia Rostoldo Macedo, sua primeira investigação, em 2011, conclui que as narrativas dos professores colaboradores não apenas forneceram possibilidades de avaliar nas aulas de Educação Física, mas, também de questionar o próprio estatuto epistemológico de que trata essa disciplina. Todavia, apontou a necessidade de futuros estudos que produzissem, com docentes, práticas avaliativas e, assim, fornecessem maiores elementos para se pensar o avaliar em Educação Física, considerando o que se ensina e se aprende, e o que se aprende com o que se ensina.

Assim, no ano de 2012, Macedo (2012) mergulha em uma escola de ensino Fundamental I, no município de Vitória, e produz uma iniciativa de pesquisa-ação existencial com uma turma de alunos de quarto ano. Ressaltamos que essa entrada teórico-metodológica já tinha sido opção do grupo Proteoria no estudo de Santos (2005), no entanto com uma turma de ensino Fundamental II. Identificamos que essa opção de tipologia de pesquisa é tomada pelo grupo na intencionalidade de contribuir e para uma prática docente que se encontre disponível a abrir-se a outras possibilidades ao fazer com avaliação,



necessidade essa apontada pelo próprio professor aos pesquisadores, abrindo com isso uma prática de parceria à produção de novos conhecimentos com a Educação Física.

Essa iniciação científica produziu possibilidades de caminhos de se projetar a avaliação nas aulas desse componente curricular, pensando-a como processo de reflexão sobre e para a ação, contribuindo para que o professor e o aluno se tornem capazes de perceber indícios na relação com o ensinado e o aprendido. Investigando, o professor refina sentidos e desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme a necessidade de seus alunos (SANTOS *et al.*, 2014). Assim, a pesquisa apresenta possibilidades do fazer com práticas avaliativas nos usos com diferentes instrumentos avaliativos como registros possíveis de serem usados diariamente, tais como fichas individuais do aluno e do professor, diários dos alunos e registros iconográficos (desenhos e fotografias).

Os estudos de Francine Lima Maximiano caminham, na primeira iniciação científica, para compreender e analisar as práticas avaliativas de professores dos anos finais do ensino fundamental e como estas ofertam caminhos e possibilidades concretos para o trabalho pedagógico na aula de Educação Física. Observamos a entrada metodológica, pela primeira vez, investigando a temática da pesquisa do tipo narrativa (SOUZA, 2006). Com esse fazer científico, há a intenção de dar visibilidade ao praticado na sala de aula, distanciando-se de estudos do tipo denúncia, que vão à escola dizer ao professor o que ele deveria fazer. As conclusões da investigação apontam que os professores operam com uma prática avaliativa que se aproxima da perspectiva indiciária, como ação de pesquisa do processo ensino e aprendizado, analisando suas progressões nos indícios observados nos usos de diferentes registros avaliativos na Educação Física: desenhos, fotos, relatórios, autoavaliação (SANTOS; MAXIMIANO, 2013a).

Já a segunda iniciação científica de Francine Lima Maximiano, no ano de 2012, parte da proposição anunciada ao final da pesquisa anterior, de os professores de Educação Física apontarem a dificuldade de se pensar em produção de práticas avaliativas para além da observação, pois a formação inicial docente

não teria possibilitado conhecimentos a essa ação profissional. Nesse sentido, parte para uma pesquisa narrativa, dando visibilidade às experiências vivenciadas pelos alunos da formação inicial do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes), para problematizar o ensino e aprendizado da avaliação da aprendizagem à futura atuação na educação básica. Conclui que as narrativas dos discentes se aproximam, quando são analisados a perspectiva de avaliação, os instrumentos e os critérios utilizados. O narrado traz o entendimento da avaliação como sinônimo de nota, realizada, na maioria das vezes, como uma obrigação imposta pela lógica da escola. Há uma tendência ao avaliar centrado muito mais nos instrumentos que, por sua vez, não dialogam com as concepções avaliativas, mesmo ao final do curso de licenciatura em Educação Física (SANTOS; MAXIMIANO, 2013b).

No geral, as quatro iniciações científicas, duas de Macedo (2011, 2012) e duas de Maximiano (2011, 2012), geraram ao grupo um total de nove publicações que circularam em anais de congressos da educação e da Educação Física e, também, em periódicos dos dois campos científicos. Do estudo de Macedo (2012), gerou a publicação na revista Educação em Revista (SANTOS *et al.*, 2014). Já os dois trabalhos de Maximiano (2011, 2012) resultaram em um artigo na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (SANTOS; MAXIMIANO, 2013a) e outro na *Revista Movimento* (SANTOS; MAXIMIANO, 2013b). Esses três estudos, em conjunto com o texto de Falcão *et al.*(2012), originado da dissertação de Julia Miranda Falcão, com o título: *As artes de fazer o currículo de educação física com o cotidiano da escola experimental de Vitória/Ufes: os contextos, os atores e as invenções*, também na RBCE, inauguram o movimento de circularidade da produção em avaliação em Educação Física do grupo Proteoria em periódicos nacionais.

O estudo de Falcão *et al.*(2012), ao discutir o ensino de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física, dá visibilidade ao debate partindo de uma pesquisa com o cotidiano escolar de uma turma de quarto ano do ensino fundamental. Um dos pontos que o texto analisou, no diálogo com a professora colaboradora, foi sua prática avaliativa, especialmente ao final do ano letivo, que perpassou todo o processo de ensino, configurando dois momentos

específicos: diálogos para analisar as aulas; e um registro, em forma de desenho, da atividade que os alunos mais gostaram de conhecer.

Em conversa realizada com os alunos na sala, para que pudessem avaliar o processo pedagógico, esses pesquisadores observaram que suas análises se centralizavam nas questões referentes à falta de organização, à dificuldade em cooperar, ou seja, no modo como os sujeitos foram se envolvendo no processo de intervenção pedagógica, em relação aos atributos de comportamentos e atitudes dos alunos. Foi possível também observar que a centralização da avaliação se pautava na falta, nas dificuldades, nos problemas enfrentados durante o trimestre. No entanto, os autores nesse texto, levantaram apontamentos à necessidade de se pensar a avaliação em Educação Física na relação com os saberes compartilhados nas aulas, que não se resumam aos atitudinais.

Destacamos que as intencionalidades dos estudos de circular tanto em lugares acadêmicos do campo da Educação como na Educação Física, principalmente em periódicos, indiciam um movimento estratégico (CERTEAU, 1994) do grupo de, por um lado, produzir para o crescimento da temática, com estudos que são lacunas aos dois campos e, com isso, abrir possibilidades de diálogos com pesquisadores de ambas as áreas.

O estudo de Falcão *et. al.* (2012), juntamente com os apontamentos das iniciações científicas de Macedo (2011, 2012) e Maximiano (2011), abre caminho ao projeto de pesquisa: *Educação física e relação com os saberes do cotidiano escolar: elementos para uma teoria*, que tem como um dos subeixos pesquisas com avaliação. Uma das frentes desse projeto “guarda-chuva” foi o projeto de extensão *Livro didático a educação física*, que se desenvolveu mediante uma prática que aliou formação continuada de docentes da educação básica da Grande Vitória a pesquisas de iniciação científica e pós-graduação do grupo, em diferentes temáticas que permeiam os cotidianos das aulas de Educação Física na escola: conteúdos; processos formativos docentes; usos de dispositivos didático-pedagógicos nas aulas; planejamento; identidade desse componente curricular; avaliação. Partem de apontamentos de estudos anteriores do grupo que acenam para a necessidade de iniciativas de práticas

de formação colaborativas entre Universidade e Escola, no intuito de propiciar uma prática investigativo-formativa (SOUZA, 2006) tanto para pesquisadores do Proteroria, como para os professores das redes de ensino, tendo como referência a ideia de escola como lugar de produção (LOCATELLI, 2007; VENTORIM *et al.*, 2010; VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2012).

O projeto de extensão teve como finalidade oferecer uma formação continuada, dando visibilidade às práticas (CERTEAU, 1994) produzidas no cotidiano escolar de cada docente participante. Trata-se de um projeto que visou a discutir o livro didático, a partir do diálogo com os professores acerca dos conteúdos, procedimentos de ensino, práticas avaliativas, identidade da Educação Física como componente curricular e dos processos (auto)formativos. Ao final da iniciativa de formação continuada, houve a produção de um livro com fins didático-pedagógicos à Educação Física, que parte das práticas docentes registradas por meio de pesquisa (auto)biográfica (SOUZA, 2006), dando visibilidade a diferentes projetos pedagógicos e com eles abertura de discussão para possibilidades ao como fazer avaliação na Educação Física.

O projeto de extensão *Livro didático* gerou a iniciação científica de Bruna Jéssica Mathias, no ano de 2015, que se apropria das narrativas (auto)biográficas docentes, para analisar as possibilidades inventariadas de práticas avaliativas desses professores. Seu estudo sinaliza que as práticas avaliativas das professoras pesquisadas demonstram potencial nos usos de diferentes registros avaliativos, como o desenho, a escrita, as maquetes e as histórias em quadrinhos, evidenciando como os alunos se expressam e o que eles fazem com aquilo que aprendem. Aponta a necessidade de futuras pesquisas que aprofundem a elaboração de teorias avaliativas associadas às leituras de imagens, para potencializarmos as análises dos registros iconográficos nas aulas de Educação Física (MATHIAS, 2015).

Anteriormente a essa iniciação científica, Bruna Jéssica Mathias desenvolveu duas outras com avaliação em Educação Física: uma no ano de 2013, com o tema *Educação física escolar: da obrigatoriedade da nota à necessidade de avaliação*; e outra em 2014 – *Avaliação na educação física escolar: analisando*

*as experiências discentes em dois anos de escolarização.* A primeira parte das lacunas apontadas em estudo anterior do grupo (SANTOS et al., 2014), que sinalizava a necessidade de futuros trabalhos que investigassem o uso de registros avaliativos iconográficos na Educação Física.

Na primeira iniciação científica, a pesquisa analisa as maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) registros avaliativos em que uma docente leva em consideração a especificidade da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. Identifica, com as investigações, o potencial de registros imagéticos e escritas na forma de diários, como possibilidades para a compreensão de como os conteúdos são dominados corporalmente, configurando-se em instrumentos que permitem às crianças não apenas sistematizar uma explicação do que aprenderam em forma de enunciados, mas também expressar a experiência vivenciada por meio de recursos visuais (SANTOS et al., 2015).

Já na segunda iniciação científica, desenvolve-se uma investigação que retorna aos alunos que produziram os diários nas aulas de Educação Física da pesquisa anterior, a fim de analisar suas experiências com práticas avaliativas em dois anos de escolarização com esse componente curricular. Sinaliza que o modo como os alunos problematizam a avaliação em sala de aula se fundamentou em dar valor àquilo que os professores determinam como certo e errado. Já em relação à avaliação na Educação Física, os alunos demonstram que ela está relacionada com os sentidos que eles atribuem ao que aprenderam e com o que fazem com o que aprenderam, não se restringindo à centralidade da resposta certa ou errada (MATHIAS, 2014).

O estudo conclui que os registros, por meio de diários e desenhos, possibilitam diferentes leituras de *narrativas corporizadas*, o que avança no debate para a especificidade da Educação Física, que possui como estatuto epistemológico um saber construído na relação com as práticas e, para tal, necessita de uma abordagem avaliativa que favoreça sua melhor discussão e consolidação no cotidiano escolar. Nesse caso, faz-se necessário compreender os movimentos avaliativos realizados com a criança, analisando registros avaliativos que

identifiquem o modo como narrativas inscritas no corpo dão visibilidade ao aprender com a Educação Física (MATHIAS, 2014).

Analisando a trajetória do projeto de pesquisa *Educação física e relação com os saberes da educação física: elementos para uma teoria*, observamos que suas pesquisas com a temática avaliação educacional geraram um total de cinco publicações, quatro em anais de congressos na Educação Física, com um destaque para um estudo apresentado no Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica, em 2014 (MATHIAS; SANTOS, 2014).<sup>43</sup>

Identificamos que, a partir desse projeto, as intencionalidades do grupo se encaminham na direção de ocupar um lugar (CERTEAU, 1994) de produção com o tema avaliação, considerando os sentidos, pela primeira vez, como foco central das pesquisas do grupo Proteoria, tangenciado nas investigações anteriores, que tomavam como objetivo analisar as possibilidades e as necessidades de se produzir práticas avaliativas na Educação Física que levem em consideração os saberes na especificidade dessa disciplina (FALCÃO et al., 2012; SANTOS et al., 2014; SANTOS et al., 2015).

### 3.3 DOS LUGARES OCUPADOS NO CAMPO ACADÊMICO COM OS ACHADOS DE PESQUISA

Podemos sinalizar que, desde a dissertação de Wagner dos Santos, em 2005, houve um movimento dentro do grupo Proteoria para fazer com que o mesmo objeto de estudo, no caso a avaliação do ensino e aprendizagem, se desdobrasse em diferentes subtemáticas que aprofundassem sua investigação partindo dos apontamentos em estudos anteriores. Há um amadurecimento e fortalecimento da temática, ao identificarmos, nos textos, que o mesmo objeto avaliação é explorado em diferentes objetivos e publicado em diversos veículos de comunicação acadêmica. Observamos a constituição de um movimento de se fazer com que os achados da pesquisa sejam explorados, seguindo uma cadeia produtiva na lógica de: se trabalhar na pesquisa e publicar em congressos; posteriormente buscar melhores análises ao mesmo material e remetê-lo ao formato de capítulos de livros e, preferencialmente, em periódicos.

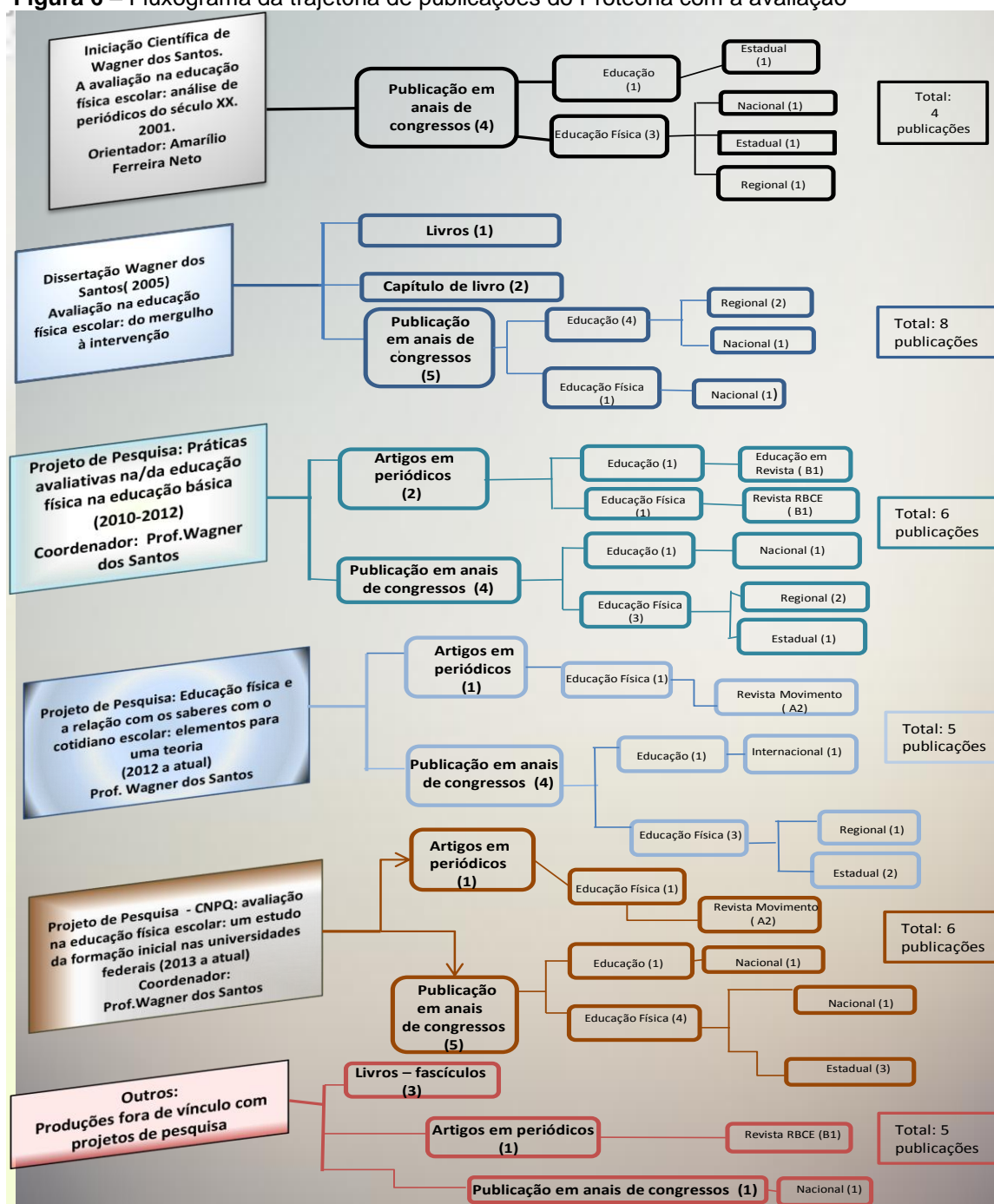
<sup>43</sup> Esse evento é considerado o de maior relevância para pesquisadores que trabalham com a perspectiva da pesquisa narrativa, principalmente no campo da Educação.

Essa prática pode ser observada, principalmente, com as iniciações científicas de Francine Maximiano e Bruna Jéssica Mathias, como vislumbrado na Figura 6.

O movimento de produção acadêmica com avaliação dentro do grupo Proteoria também indicia a intencionalidade do investimento dos docentes líderes e orientadores, na carreira acadêmica de seus orientandos, pensando na formação do futuro professor na atuação como pesquisador de pós-graduação em Educação e Educação Física e na atuação profissional em nível superior. Esse fato é observado na trajetória de Wagner dos Santos que, ainda na graduação já pesquisava sobre a temática e ocupava lugares acadêmicos em congressos. Seu engajamento de iniciação científica o leva ao mestrado e, posteriormente, ao doutorado.

Em 2010, torna-se docente do quadro permanente do Cefd/Ufes e, no lugar de orientador, produz no grupo, até 2015, um total de três projetos “guarda-chuvas” de pesquisa, que geraram dez iniciações científicas, três orientações de dissertações e uma tese iniciada em 2014 (em execução). Assim, os estudos com avaliação educacional, de 2000 a 2015, agrupam um total de 33 trabalhos. Cinco deles correspondem a duas monografias de conclusão de curso (SANTOS, 2002; MAXIMIANO, 2013) e três dissertações (SANTOS, 2005; MAXIMIANO, 2015; FROSSARD, 2015). Na Figura 6, trazemos o fluxograma das publicações das pesquisas, que somam 33 estudos em diferentes lugares científicos por onde circularam.

**Figura 6** – Fluxograma da trajetória de publicações do Proteoria com a avaliação



Fonte: Produzida pelos autores.

Observamos, na Figura 6, que há um aumento da produção do grupo que trata da avaliação educacional, a partir de 2010, com as orientações de Wagner dos Santos. Do total dessas 33 publicações, 12 feitas anteriores a esse ano e 21 posteriormente. Esse cenário revela o amadurecimento dentro do grupo de pesquisas com a temática e a continuidade de investimento na formação



docente de futuros pesquisadores da área de Educação e Educação Física.<sup>44</sup> Nessa direção, podemos destacar a trajetória de Francine Lima Maximiano que, posteriormente a duas iniciações científicas com a temática avaliação, produz experiência de debate sobre o tema, para ingresso em 2013 no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física no CEFD/Ufes.

Com os apontamentos da segunda iniciação científica de Maximiano (2012), percebemos que a formação inicial da Ufes tem oferecido poucos elementos teóricos para que os discentes em Educação Física possam analisar suas experiências avaliativas na educação básica. Em face disso, seu orientador elabora um outro projeto de pesquisa que amplia o debate da temática para mais universidades brasileiras que possuem o curso de Licenciatura em Educação Física. O projeto *Avaliação em Educação Física Escolar: um estudo da formação inicial em universidades federais*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ),<sup>45</sup> iniciado em 2013 e ainda em andamento, analisa as práticas de apropriação (CERTEAU, 1994) produzidas pelos alunos de sete universidades federais, de três regiões do país (Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste),<sup>46</sup> focalizando suas implicações para o processo de (re)significação de suas experiências com a avaliação para a educação básica e para o futuro exercício da docência.<sup>47</sup>

---

<sup>44</sup> Salientamos que, após o ano de 2015, o grupo Proteoria agrupa no período de 2016 a maio de 2018, um total de sete publicações: três artigos em periódicos da Educação Física (SANTOS et al., 2016a; SANTOS et al., 2016b; SANTOS et al., 2018), um capítulo de livro (RETZ et al., 2016), três estudos em congressos, com um internacional da área da educação (PAULA; VIEIRA; SANTOS, 2016). Todos eles são produtos do projeto Avaliação na Educação Física escolar: um estudo na formação inicial nas universidades federais. Desse projeto, também, após o ano de 2016, efetivou-se a defesa de duas dissertações (STIEG, 2016; PAULA, 2018). Do projeto de pesquisa *educação física e a relação com os saberes do cotidiano escolar: elementos para uma teoria*, há em andamento, duas teses iniciadas no ano de 2016, uma de Marciel Barcelos Lano, com o título: *Avaliação da aprendizagem na educação física da educação infantil: da teoria à intervenção*. E a de Rodrigo Marques sobre: *Exames standardizados na educação básica: pressupostos de uma prática à educação física a partir de sua inserção no Exame Nacional do Ensino Médio*.

<sup>45</sup> O projeto tem como número de protocolo no CNPQ: 481424/ 2013 – 0.

<sup>46</sup> Universidades participantes da pesquisa: UFAL, UFPI, UFC, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFOP, UFMS.

<sup>47</sup> Os desdobramentos do projeto de pesquisa *Avaliação em educação física escolar: um estudo da formação inicial em universidades federais*, levou ao grupo Proteoria a ampliação dessa investigação para Instituições de Ensino Superior (IES) em países da América Latina, a partir do ano de 2017. Outro produto gerado pela repercussão positiva das investigações concluídas desse projeto foi a bolsa de produtividade Cnpq concedida ao pesquisador Wagner dos Santos.

Dessa forma, instaura-se, nos estudos com avaliação do Proteoria, uma nova subárea de pesquisa com o mesmo objeto de pesquisa: a relação avaliação e formação docente em Educação Física. Destacamos que um indício (GINZBURG, 1989) da intencionalidade do grupo no aprofundar esse tema não apenas emerge de uma necessidade advinda da empiria das pesquisas de iniciação científica anteriores, mas de uma ocupação de um lugar de produção acadêmica apontado em mapeamentos com avaliação, tanto no campo da Educação, como da Educação Física (FROSSARD, 2015; BARRETO; PINTO, 2001; CANDAU; OSWALD, 1995). As pesquisas de análise da produção do conhecimento apontam como lacunar a discussão da relação avaliação e formação docente e a necessidade de estudos de empiria na formação inicial e continuada docente no debate com práticas avaliativas.

O primeiro estudo do grupo Proteoria, dentro do projeto de pesquisa *Avaliação em Educação Física Escolar: um estudo da formação inicial em universidades federais*, foi a dissertação de Maximiano (2015). Ela produziu uma pesquisa documental partindo da análise de projetos de cursos em ementas de nove universidades federais brasileiras, compreendendo como se tem apresentado o debate sobre avaliação em uma disciplina específica sobre avaliação em Educação Física escolar. Em um segundo momento, analisou as narrativas dos professores de Educação Física ex-alunos do curso do Cefd/Ufes, que colaboraram com seu estudo de iniciação científica em 2012, quando ainda eram discentes, dando visibilidade a (re)leituras das experiências com avaliação e apropriações em sua prática atual docente.

No estudo seguinte, de Matheus Lima Frossard (2015), o autor analisou o debate sobre avaliação na formação de professores em Educação Física. Parte, inicialmente, de um estudo de “Estado do Conhecimento” e aponta para um aumento na produção sobre o tema nos últimos quatro anos. Nos outros dois capítulos, produz uma pesquisa empírica, do tipo narrativa autobiográfica (SOUZA, 2006), com 45 estudantes de curso de licenciatura em Educação Física de sete universidades federais brasileiras. Com essas fontes, analisa como os futuros professores produzem sentido às experiências avaliativas vivenciadas na formação inicial. Aponta que os estudantes evidenciam uma diversidade de instrumentos avaliativos e relacionam seu uso com o saber

ensinado em cada disciplina. Além disso, destaca a necessidade dos cursos de formação de professores que, além de proporcionar as aprendizagens específicas de cada disciplina, devem assumir, como eixo central, a prática de ensino. No último capítulo, analisa como os alunos em formação inicial compreendem os processos avaliativos, tendo em vista sua atuação docente em estágios e/ou projetos extracurriculares. Sinaliza a necessidade de pesquisas que analisem as perspectivas de avaliação e de formação de cada universidade federal que possui em seu currículo uma disciplina específica de avaliação.

As conclusões sinalizadas nos estudos de Maximiano (2015) e Frossard (2015) abrem outras frentes de investigação com a mesma temática, aprofundando temas como: as bases teóricas que têm fundamentado as disciplinas de avaliação nos cursos de licenciaturas em Educação Física e o modo como os alunos têm produzido práticas de leituras a partir desses referenciais;<sup>48</sup> a análise das narrativas de rememoração da educação básica, nos modos como os alunos da formação inicial dessas universidades produzem outras leituras sobre suas práticas com avaliação;<sup>49</sup> a identificação do *corpus* de saberes teórico-práticos produzidos na formação inicial para se pensar práticas avaliativas da Educação Física na educação básica.<sup>50</sup>

No geral, ao analisar a trajetória de produção do grupo Proteoria na temática avaliação educacional, identificamos os esforços de seus pesquisadores em produzir em frente às lacunas que o campo da avaliação na Educação e na Educação Física vem sinalizando. Isso demonstra como ocorre o formato de organização da produção com o tema: primeiro, produzem estudos do tipo “Estado do Conhecimento” para localizar avanços e lacunas e, posteriormente, produzem aprofundamento, por meio de pesquisas empíricas e documentais do que identificam em seus mapeamentos. Assim, também, entrecruzando com o “Estado da Arte” anteriormente produzido nos dois campos, sinalizamos que o acumulado de pesquisa com avaliação ocupa um lugar de investigação de dois

---

<sup>48</sup> Pesquisa de mestrado de Ronildo Stieg iniciada no ano de 2015.

<sup>49</sup> Iniciação científica de Sayonara Cunha de Paula, finalizada em 2015, com o título: *Experiências de práticas avaliativas vivenciadas na educação física escolar: diálogos com os alunos das universidades federais*.

<sup>50</sup> Iniciação científica de Matweus Costa Oliveira, iniciada em agosto de 2015.

pontos ainda problemáticos no debate do tema: a relação formação docente e suas implicações com o trabalho na educação básica com práticas avaliativas e pesquisas colaborativas com professores e alunos da educação básica, no intuito de sinalizar possibilidades de melhorias às práticas avaliativas.

Assim, destacamos, como potencialidade, a formação docente em nível de graduação e pós-graduação em Educação Física, para a pesquisa com avaliação educacional construída nas trajetórias dos pesquisadores que integram o Proteoria. Essa prática formativa agrega ao aluno o ensino para a publicação científica. Dessa maneira, ao veicular seus estudos em diferentes meios de publicação acadêmica, o grupo abre diálogo com o campo da Educação e da Educação Física e, a partir da avaliação da comunidade acadêmica, produz novas frentes de estudo com o mesmo objeto, anunciando outros temas a serem aprofundados.

Esse ponto vai de encontro ao que Alves Mazzotti (2012) anuncia: a qualificação de um grupo de pesquisas em estudar um determinado tema e ser reconhecido pela academia: a validação do conhecimento científico gerado pela pesquisa se dá na aprovação de sua confiabilidade e relevância pela comunidade acadêmica. Assim, exige dos pesquisadores que se mostrem familiarizados com o estado atual do conhecimento sobre a temática focalizada, de modo que possam, de alguma forma, inserir sua pesquisa no processo de produção coletiva do conhecimento acumulado pela academia. Ao colocarem suas pesquisas em circularidade no campo acadêmico, sua produção pode ser vista como uma espécie de conversa, uma interlocução contínua entre pesquisadores de uma dada área. Participar desse diálogo é essencial ao ofício de pesquisador, pois é por meio dele, da avaliação crítica da comunidade acadêmica, que autoridade é conferida aos sujeitos para a discussão de determinado tema, e a ele é dada voz para opinar e tecer sobre novos conhecimentos, validados ou não. Daí a importância atribuída à divulgação da produção científica em livros, periódicos e eventos, bem como à clareza do discurso que a expõe, uma vez que essas constituem condições necessárias à crítica dos pares (ALVES MAZZOTTI, 2012).

Outro ponto de destaque, como observado na Figura 6, é que o grupo também veicula seus achados de pesquisa com avaliação para além de projetos de pesquisa em vigor, fazendo usos (CERTEAU, 1994) em iniciativas de formação continuada e inicial, além de produções técnicas, como no caso da constituição de fascículos didáticos do Curso de Licenciatura a Distância em Educação Física do Cefd/Ufes, nos anos de 2011 e 2012, produzidos por Wagner dos Santos e pelas professoras Kezia Rodrigues Nunes, Silvana Ventorim e Ana Cláudia Silvério Nascimento.

Além disso, a produção do grupo dá sinais (GINZBURG, 1989) de um esforço em produzir uma base teórica para a avaliação em Educação Física, que contribua para que pesquisadores do tema e professores da educação básica produzam e debatam práticas avaliativas na escola.

### 3.4 A TRAJETÓRIA DA TEORIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INDICIÁRIA

Neste tópico, identificamos e analisamos a trajetória de teorização do grupo Proteoria com avaliação educacional, principalmente os estudos que tomam como lugar a educação básica. Dessa maneira, observamos que os trabalhos de análise da produção na temática, desde a iniciação científica no ano de 2000, serviram de norteamto para os estudos empíricos com avaliação em Educação Física na educação básica. Contudo, foi com a dissertação de Wagner dos Santos que se iniciou a produção de uma teorização. Percebe-se a intencionalidade do grupo de ocupar um lugar próprio (CERTEAU, 1994) que, ao analisar o movimento de produção do campo científico da Educação Física, preocupa-se em, posteriormente, trabalhar iniciativas de pesquisas apontadas nos mapeamentos. Foi nessa direção que Santos (2005) construiu seu projeto de mestrado, partindo do constatado na iniciação científica da tímida presença de pesquisas empíricas que vão à escola construir possibilidades de práticas avaliativas junto com os docentes de Educação Física na educação básica.

Dessa maneira, Santos (2005) problematizou e interveio nas práticas avaliativas de uma professora de Educação Física no Ensino Fundamental II, no intuito de indicar novos olhares e novas perspectivas ao avaliar. O autor, em um primeiro momento, mergulha em um cotidiano escolar para observar a prática de uma docente. As primeiras observações levam-no a identificar que a

professora sente necessidade de potencializar sua prática avaliativa, mesmo já estando em consonância com a proposta curricular da escola, que anuncia uma avaliação formativa, limitando seu avaliar nos usos do registro autoavaliação. Todavia, naquele momento, fazia-se necessário mudar o modo de se pensar como fazer o processo avaliativo, não apenas por uma necessidade constatada pelo pesquisador, mas pela própria docente, levando o itinerário investigativo a uma pesquisa-ação existencial.

Essa constatação fez Santos (2005) dialogar com os apontamentos de Barriga (2002) e Esteban (2002) sobre as ausências que se observam no contexto de avaliação formativa. Os autores analisam que, quando o avaliar se centra na aprendizagem e não no aluno, utiliza-se da ausência ou presença previamente definidas como desejáveis para avaliar, tendo sua centralidade naquilo que o aluno não aprendeu, limitando-se a regular sobre objetivos já predefinidos, correndo o risco de se reduzir posteriormente a só quantificar. Os autores apontam a necessidade de uma perspectiva de avaliação que se desenvolva na direção do “vir a ser”, que valorize o ainda não saber do aluno, em uma ação investigativa de avaliar não para melhor controlar e classificar, mas para compreender e interagir.

O estudo de Santos (2005) inicia a proposição da teorização tendo como um dos conceitos centrais a perspectiva de pesquisa do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), para sinalizar a ação avaliativa como práticas de alunos e professores de interrogar, interrogando-se os processos de ensino e aprendizagens na/pelas interações dialógicas entre os praticantes das aulas de Educação Física.

A perspectiva de pesquisa indiciária, na teorização da avaliação, oferta elementos para se pensar o avaliar como prática de investigação dos processos de ensino e aprendizados, analisado, no ato em si, o fazer com as práticas corporais, como em processos de rememoração do praticado, por meio de produções de registros avaliativos diversos. Assim, as ações pedagógicas nas aulas, bem como o documentado são tratados como indícios da progressão do aprender.

Outros elementos que compõem a teorização da avaliação vieram do entrecruzamento das concepções avaliativas, investigativa (ESTEBAN, 2000) e mediadora (HOFFMANN, 1999). Da primeira se utilizou o debate sobre as noções de saber, do não saber e do ainda não saber com o conhecimento compartilhado e a tomada do erro na direção de que com ele se aprende. Esses aspectos vão configurando o lugar do aluno no processo de aprendizagem. Já os usos da concepção mediadora foram para apontar o papel do professor na ação de mediação, no acompanhamento pedagógico. Para isso, o autor dialoga com Hoffmann (1999) na direção de sinalizar que cabe ao professor produzir uma ação mediadora à experiência educativa, acompanhando seu aluno em um processo simultâneo de: aprender a aprender (buscar novas informações), de aprender a conviver (interagir com os outros) e aprender a ser (refletir sobre si próprio como aprendiz).

Contudo se faziam necessários elementos teóricos para se pensar a progressão do aprender na especificidade do conhecimento que lida com a Educação Física. Dessa maneira, houve a incorporação dos estudos da relação com o saber de Bernard Charlot, a análise do processo avaliativo do fazer com as práticas corporais.

Santos (2005) dialoga com teorização da relação com o saber<sup>51</sup> e a noção de leitura positiva da escola (CHARLOT, 2001) de Benard Charlot para iniciar o debate da especificidade do saber produzido na Educação Física, no aprender do fazer com a prática corporal e no como avaliar. Na pesquisa de sua dissertação, a leitura dos sinais do aprender da prática corporal foi potencializada com os usos de: cartazes, fichas de observação, desenhos, tendo como destaque a invenção do “Gráfico de Participação” como registro autoavaliativo dos alunos. Esse estudo aponta a necessidade de maiores

---

<sup>51</sup> Para Charlot (2000), só podemos entender o sujeito, à medida que damos visibilidade às relações estabelecidas com o saber apreendido apenas em relação, sob formas particulares de se implicar no processo. As relações são produzidas a partir do confronto com o outro, dos interesses compartilhados, da colaboração mútua, de como o sujeito se percebe, vê o outro e é percebido. Para o autor, aprende-se quando o sujeito se apropria de um saber, que pode ser na forma de: inscritos em livros, monumentos ou obras de arte e o chama de *saber-objeto*. Aqueles relacionados com a forma de domínio de uma atividade, por um conjunto de significações passadas no/pelo corpo, são denominados *saber de domínio*. E todo saber de relação epistêmica de domínio de uma relação, na capacidade de regular a relação consigo mesmo, com os outros e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, intitula-se *saber relacional*.

investigações que deem visibilidade aos modos de fazer o avaliar na concepção da avaliação indiciária, na relação com as figuras do aprender no processo educativo da Educação Física da educação básica (SANTOS, 2005).

Dessa maneira, os trabalhos posteriores procuraram ampliar o debate da avaliação indiciária em Educação Física na relação com o saber compartilhado. Identifica-se que há um esforço do grupo em dar continuidade aos estudos empíricos com a escola, intensificando o diálogo com a Teoria relação com o saber, de Bernard Charlot, e nos usos de outros métodos de pesquisa, especialmente, o da narrativa (auto)biográfica. Reparamos que, do período de 2006 a 2012, a teorização foi apropriada tanto em discussões sobre avaliação da aprendizagem, como no debate de outros objetos de estudo: currículo e formação docente. Assim, apesar de o foco central dos estudos não ser diretamente avaliação, há, em um determinado momento do texto, a entrada para o debate do tema. Esse cenário é visualizado nas produções publicadas em capítulos de livros (SANTOS; NUNES; FERREIRA NETO, 2008) e em periódicos (FALCÃO *et al.*, 2012) que, ao discutirem o cotidiano escolar e a prática docente em Educação Física, tangenciavam em algum momento o avaliar nesse componente curricular.

O estudo de Falcão *et al.* (2012) foi um desses trabalhos que, ao analisar como os conteúdos jogos e brincadeiras são desenvolvidos nas aulas de Educação Física, apontam uma discussão de prática avaliativa a esse componente curricular, que nos dá indícios de uma mudança de olhar teórico à produção com avaliação do grupo Proteoria. Observamos que o enfoque nesse texto, ao dialogar com as práticas avaliativas da professora colaboradora que se centralizavam nos atributos relacionados com comportamentos e atitudes dos alunos nas aulas, foi o esforço dos autores em analisar a avaliação na Educação Física que valoriza mais os saberes atitudinais, direcionados às faltas, nas dificuldades, nos problemas enfrentados no praticado das aulas durante o trimestre. Os autores anunciam a necessidade de um processo avaliativo fundamentado numa dimensão prospectiva, em um vir a ser que pense o avaliar na relação com os saberes compartilhados nas aulas, fundamentados na avaliação indiciária.



Chamamos a atenção para o fato de identificarmos que a teorização da perspectiva indiciária vai tomando um maior debate e ampliando seu *corpus* de saberes teórico-práticos, partindo, principalmente, dos estudos empíricos vinculados aos projetos de pesquisas: *Práticas avaliativas na/da educação física na educação básica*, de 2010 a 2012, e *Educação física e a relação com o saber: elementos para uma teoria*, de 2012 até o momento, coordenados por Wagner dos Santos, desde 2010, já na condição de professor concursado do Cefd/Ufes.

Nessa direção, o projeto Práticas Avaliativas na/da Educação Física na educação básica foi desenvolvido tomando duas entradas investigativas: uma no diálogo com professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, e a outra com os dos anos finais do ensino fundamental. Esses estudos empíricos foram desenvolvidos por Wagner dos Santos com as orientandas de iniciações científicas de Lyvia Rostoldo Macedo e Francine Lima Maximiano.

Essas pesquisas inauguram, no grupo Proteoria, uma perspectiva de se discutir avaliação indiciária pensando o estatuto epistemológico desse componente curricular, como, também, as primeiras discussões, ainda que de maneira secundária, da produção de sentidos dos docentes e alunos do ensino e aprendizado na relação com diferentes dispositivos avaliativos (fotografias, desenhos), com vistas à rememoração das vivências compartilhadas com as práticas corporais. Todavia, os estudos dessas iniciações, ao centralizar o diálogo nos professores, dão visibilidade ao que foi ensinado e produzido com práticas avaliativas.

Dessa maneira, a contribuição à produção de teorização da avaliação indiciária desses estudos foi identificar, em algumas práticas pedagógicas, a proximidade com a perspectiva de avaliação indiciária, dando visibilidade a outras possibilidades do fazer avaliação. Suas conclusões sinalizam que o professor, quando avalia na perspectiva do interrogar interrogando-se, refina sentidos e desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme a necessidade de seus alunos. Assim, produz uma maneira inventiva com diferentes registros avaliativos, possíveis de serem usados diariamente, tais

como: fichas individuais do aluno e do professor, desenhos e fotografias (SANTOS; MAXIMIANO, 2013a).

Outro ponto de contribuição à teorização sobre avaliação indiciária do projeto de pesquisa *Práticas avaliativas na/da educação física na educação básica* está nos esforços do grupo em realizar apropriações teóricas dos conceitos de Walter Benjamin e Jorge Larrosa Bondiá, para compreender a prática avaliativa pela dimensão da experiência dos sujeitos. Essas bases teóricas são tomadas buscando entender o debate do conceito de experiência na análise das singularidades do avaliar sob o olhar do professor e dos alunos, para si mesmo, sobre o que praticaram. Esses usos teóricos trazem também a possibilidade teórico-metodológica com a pesquisa do tipo narrativas (auto)biográficas (SOUZA, 2006). Essa entrada tem por finalidade incentivar o docente e as crianças a rememorar a sua prática com a avaliação em Educação Física e, no presente, produzir outros sentidos que lhe possibilitem (re)significar suas futuras ações com o avaliar (SANTOS et al., 2014).

Esses trabalhos apontam a necessidade de estudos que dialoguem com quem aprende, no caso, o aluno, sobre as experiências compartilhadas nas aulas de Educação Física. Essa iniciativa parte da análise de que, se o enfoque é a relação que se faz com o que se aprende, há necessidade de uma teorização que pense a avaliação não pelo que não foi aprendido, mas pelo que o aluno fez com aquilo que aprendeu, os sentidos que atribui ao que conseguiu aprender com esse componente curricular. Abre-se caminho, assim, para o projeto de pesquisa *Educação física e relação com o saber: elementos para uma teoria*.<sup>52</sup>

Com esse projeto “guarda-chuva”, Wagner dos Santos coordenou, inicialmente, estudos (SANTOS et al., 2015; MATHIAS, 2014) cujos objetivos eram aprofundar investigações em práticas avaliativas, no entanto, no diálogo com

---

<sup>52</sup> Na perspectiva de analisar o processo avaliativo na centralidade do que o aluno faz com o que aprende, o projeto de pesquisa *Educação física e relação com o saber: elementos para uma teoria* agrupa investigações sobre os estudos já publicados de Santos et al. (2015), o aprovado para publicação de Santos et al. (2018), tendo como temática os sentidos dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, temos os Capítulos V e VI desta tese, com alunos e professores do Ensino Fundamental II; e as teses iniciadas no ano de 2016, de Marciel Barcelos Lano, com alunos e professores da educação infantil, e Rodrigo Marques com alunos e professores do ensino médio.

os alunos – crianças, como narradores das pesquisas. Dessa maneira, pela entrada investigativa da narrativa (auto)biográfica (SOUZA, 2006), analisam como as crianças, ao narrarem seus processos educativos com a Educação Física, atribuem sentidos às experiências do aprender (SOUZA, 2006) e, assim, constroem reflexões e interpretações sobre seus percursos de aprendizagem com prática corporal.

Ao mergulhar nas narrativas dos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental, dois estudos (SANTOS et al., 2015; SANTOS et al., 2018b) deram visibilidade à prática de uma professora que constrói a avaliação no diálogo com os alunos, em uma perspectiva indiciária, por meio de sua invenção do registro avaliativo, o qual chamou de: *Meu diário da Educação Física*, produzido pelos discentes. Ao voltarem, dois anos depois, os pesquisadores entrevistaram os alunos que agora cursavam o 5º ano do ensino fundamental. Utilizaram as escritas narrativas dos diários para analisar a produção de sentidos mediante a entrada narrativa do discente tanto imagética como oral, no encontro de autor e ator da prática avaliativa, no caso, o próprio aluno.

Com esse segundo estudo (SANTOS et al., 2018b), os pesquisadores aprofundam a discussão dos aprendizados com a Educação Física, ao longo de três anos de escolarização. O avanço da contribuição para a teorização do grupo Proteoria na temática está em apresentar outras possibilidades dos usos de desenhos, aliados a textos no registro diário. Esse fazer apresenta uma maneira de levar o aluno ao protagonismo da produção do conhecimento, ao ofertar visibilidade às suas narrativas do aprender com práticas corporais.

Um terceiro estudo (MATHIAS, 2015) ampliou o olhar sobre outras possibilidades inventariadas com práticas avaliativas, no intuito de oferecer visibilidade às relações que os alunos estabelecem com os saberes nas aulas de Educação Física. Tomando como fonte os três capítulos de livro produzidos por três professores da educação básica, no projeto de extensão *Livro didático em educação física*, desenvolvido de 2012 a 2014, o trabalho traz, como contribuição ao debate da temática, a possibilidade de se discutir a produção que o aluno estabelece com o saber, partindo do que o docente produziu com

ele. O avanço da pesquisa está no discutir, por meio da entrada das diferentes maneiras de fazer (CERTEAU, 1994), a materialização do processo avaliativo, associando-o às concepções de avaliação que os professores incorporam mediante sua relação com o projeto de escolarização e as especificidades da Educação Física como componente curricular.

Os apontamentos do estudo sinalizam que as práticas avaliativas das professoras, por meio de registros avaliativos de diferentes linguagens, como o desenho, a escrita, as maquetes e as histórias em quadrinhos, evidenciam como os alunos se expressam e o que eles fazem com aquilo que eles aprendem. Todavia, apontam que, embora tenham aprofundado a discussão sobre o tema avaliação na Educação Física escolar, essa é uma questão que merece novas investidas, sobretudo quando objetivamos compreender os sentidos que os sujeitos atribuem a esse processo educativo (MATHIAS, 2015).

A contribuição à produção da teorização da avaliação indiciária do acumulado de pesquisas do projeto *Educação física e relação com o saber: elementos para uma teoria*, até o final do ano de 2015, está na discussão da relação que o discente estabelece com o saber, no diálogo com as matrizes teóricas de Bernard Charlot e, assim, produz sentidos com o aprendido, materializados por meio de registros imagéticos. Além disso, os estudos de Charlot (2000) também são apropriados para identificar como na Educação Física produz práticas avaliativas mediante a consideração dos saberes valorizados pela educação escolarizada e pelas especificidades do aprendizado com esse componente curricular. Os estudos sinalizam que os usos de registros avaliativos por imagem possibilitam aos discentes narrar suas experiências corporais considerando a transformação dos saberes de domínio e relacionais em saberes-objeto (SANTOS et al., 2015).

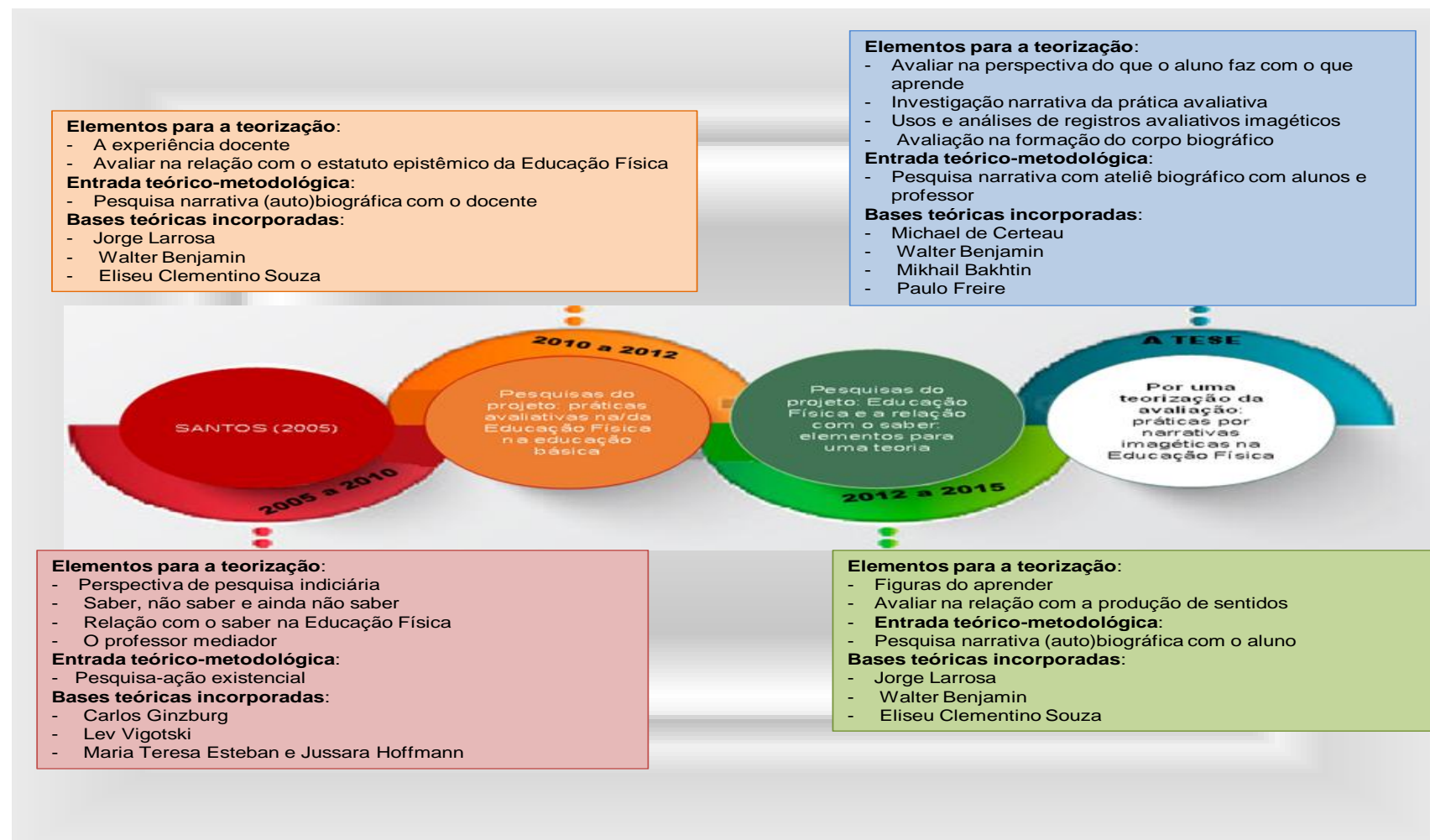
Identificamos que esses estudos abrem um debate aos posteriores aprofundamentos investigativos que ofertem um suporte teórico e prático que dê conta de analisar leituras da experiência praticada na Educação Física, por meio de registros imagéticos, bem como as maneiras de documentar pela imagem, potencializando as leituras do processo educativo com a prática corporal (SANTOS et al., 2015).

Em síntese, podemos visualizar, no acumulado de pesquisas do grupo Proteoria com a temática, um panorama contínuo de qualificação da teorização da avaliação indiciária, que se aprofunda à medida que as investigações empíricas posteriores à sua primeira produção (SANTOS, 2005) vão contribuindo com mais elementos à teoria e ao debate da prática avaliativa na especificidade da Educação Física escolar.

Observamos que as contribuições do acumulado de trabalhos à teorização da avaliação indiciária caminham na direção de, primeiramente, ofertar entradas metodológicas diversificadas de pesquisa com a temática. Nesse caso, em determinados momentos, há usos (CERTEAU, 1994) da pesquisa-ação existencial (SANTOS, 2005; SANTOS et al., 2014), quando apontada pelo professor da escola a necessidade de mudanças em suas aulas por meio de colaboração da Universidade; e, em outros, quando indicam o caminho da narrativa (auto)biográfica, que leva professores e alunos a narrar suas experiências com a avaliação da Educação Física, a produzir sentidos à sua prática com o ensinar e com o aprender.

Além disso, há o fortalecimento da teorização indiciária, na incorporação de outras bases teóricas, aprofundando o debate da prática avaliativa na especificidade do conhecimento produzido na Educação Física escolar. Essa contribuição pode ser visualizada na Figura 7.

**Figura 7** – Trajetória da avaliação indiciária nas pesquisas do grupo Proteoria



Fonte: Produzida pelos autores.

Ao analisarmos a Figura 7, observamos que o movimento de pesquisa sobre a avaliação em Educação Física na/pela produção de sentidos com o aprender é recente na produção do Proteroria. Apesar de, desde 2012, o grupo tangenciar o debate de sentidos produzidos com o aprender nas aulas desse componente curricular, os objetivos de pesquisa tratavam de analisar as possibilidades e as necessidades de se produzir práticas avaliativas na Educação Física que levem em consideração os saberes na especificidade dessa disciplina (FALCÃO *et al.*, 2012; SANTOS; MAXIMIANO, 2013a; SANTOS *et al.*, 2014). É a partir do trabalho de Santos *et al.* (2015) que, pela primeira vez, o objetivo do estudo é compreender sentidos com o aprender, partindo de leituras do registro avaliativo diário da Educação Física, dois anos depois de sua produção pelo mesmo aluno.

Outro ponto observado na trajetória da avaliação indiciária é que, até o ano de 2012, a entrada de análise da prática avaliativa era, prioritariamente, o diálogo com o colaborador professor e suas produções de sentidos ao processo avaliativo construído em sala de aula. Compreendemos que é necessário retornarmos ao movimento de pesquisa de Santos (2005), pelo qual a formação da teorização centraliza na interação dos sentidos do processo educativo e avaliativo de docentes e alunos, todavia partindo dos apontamentos aos avanços para a prática avaliativa indiciária por meio da entrada teórico-metodológica: *o que o aluno faz com o que ele aprende*.

Nessa direção, a tese apresenta à teorização da avaliação indiciária outros elementos teóricos e práticos, partindo do que o aluno faz com o que aprende e, com isso, também contribuindo para pensarmos em respostas às lacunas levantadas pelos pesquisadores do campo científico da temática: a) reconhecer a necessidade de pensarmos nos sentidos que o sujeito aprendente tece a seu processo educativo, entendendo que aprender se constitui nas relações que o indivíduo produz com diferentes comunidades de aprendizagem, dentro e fora da escola; b) entender como se analisa a progressão do ensino e aprendizado, tomando as releituras da experiência praticada por meio de registros imagéticos, especialmente nos seus usos no componente curricular Educação Física.

Pontuamos que, conforme os mapeamentos apresentados nos Capítulo I e II desta tese, identificamos a discussão de sentidos e avaliação apenas em estudos defendidos em Programas Pós-Graduação na Educação. Dos oito trabalhos, apenas dois (MOURA, 2007; MARINHO, 2011) analisam os sentidos atribuídos à avaliação pelos alunos. A relação dos sentidos com o aprender, no processo avaliativo, não é aprofundada e nem é objetivo de nenhum dos dois trabalhos. Com relação a pesquisas com registro avaliativo imagético e análise de suas leituras, não encontramos estudos nos dois campos mapeados. O que identificamos foi que as investigações sobre materialização da prática avaliativa sinalizam a potencialidade de usos de desenhos, fotografias, contudo sua discussão fica secundarizada, principalmente em estudos cujo objetivo foi o portfólio como possibilidade à prática avaliativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos uma análise da produção do conhecimento na temática avaliação em Educação Física escolar do grupo Proteoria, nossa intenção foi elaborar uma crítica documental, objetivando analisar as intencionalidades dos estudos, quanto à circularidade de suas produções e proposições, especialmente, no debate da teorização da avaliação indiciária. Identificamos a prática dos pesquisadores em, inicialmente, produzir estudos do tipo “Estado do Conhecimento”, para, com eles, localizar os apontamentos do campo da Educação e da Educação Física sobre a temática.

Com sinalizado nos mapeamentos, especialmente sobre a necessidade de pesquisas que vão à escola dialogar com docentes e alunos da educação básica possibilidades ao como fazer as práticas avaliativas, iniciam-se estudos com o cotidiano escolar, em um movimento colaborativo de investigação que problematiza os processos avaliativos, não apenas nas aulas de Educação Física, mas, também, nas conversas com a comunidade escolar nos diferentes espaços e tempos que compõem a escola – recreio, sala de professor, conselho de classe, hora-planejamento.



Santos (2010) aponta que os estudos desenvolvidos pelo Proteoria têm, como papel político, a colaboração e o diálogo compartilhado com as escolas, no intuito de sinalizar outras possibilidades ao como fazer as práticas avaliativas em Educação Física escolar. O autor salienta que, nessa perspectiva, não se vai ao cotidiano escolar observando a escola como a reprodutora, a incompetente, mas como um ambiente de inventividade singular, com estilos próprios, onde professores e alunos produzem na lógica da contínua descoberta do conhecimento.

Nessa direção, inicia-se uma maneira de problematizar a temática, relacionando, a todo o momento, a discussão mais específica do avaliar na Educação Física com aspectos mais amplos de avaliação na/da escola e suas interpelações com outros temas, como currículo, prática docente, formação de professores e livro didático. Assim, ao ampliar o debate de avaliação para além das aulas desse componente curricular, os estudos do Proteoria ganham visibilidade em congressos e periódicos dos dois campos científicos. No que se refere à intencionalidade na escolha de temas para investigações, apontamos que o grupo, ao pesquisar o mesmo objeto de estudo, avaliação educacional em Educação Física, produz os subtemas que foram estudados à medida que uma pesquisa anuncia apontamentos ainda lacunares. Dessa maneira, o grupo Proteoria vem consolidando dois atuais subeixos de investigações com a temática: avaliação na educação básica e avaliação e formação docente.<sup>53</sup>

Observamos, como intencionalidade do grupo com as práticas investigativas de avaliação, uma lógica de produção em que, um projeto de pesquisa geraria e dava fundamento outro projeto posterior. Era de responsabilidade de cada um dos pesquisadores conferir um esforço para construir mais contribuições e

---

<sup>53</sup> Pontuamos que há duas pesquisas em andamento, iniciadas no ano de 2016, no formato tese, que irão dar visibilidade à discussão de avaliação na educação infantil, uma do aluno Marciel Barcelos Lano e, no tema exames standardizados, Enem e Educação Física no ensino médio, do aluno Rodrigo Marques. No eixo avaliação e formação docente, houve a abertura do projeto de pesquisa *Práticas avaliativas na formação inicial de professores: uma análise das instituições da América Latina*, tendo duas teses em andamento, iniciadas em 2017, uma de Ronildo Stieg: *O ensino da avaliação educacional nos cursos de formação de educação física: uma análise dos países da América Latina*; e outra da Matheus Lima Frossard: *Políticas educacionais para avaliação: debates na formação inicial de professores de educação física na América Latina*. Temos ainda uma dissertação concluída de Sayonara Cunha de Paula, no ano de 2018, com o título *Formação de professores e avaliação: uma análise na América Latina*.

aprofundamentos de estudo com o tema. Nessa direção, os trabalhos empíricos com a educação básica anunciaram a concepção da avaliação indiciária (SANTOS, 2005).

Ressaltamos que o caminho de produção do grupo Proteoria com a temática veio, ao longo desses 18 anos, ao encontro do que o campo da Educação e da Educação Física sinalizava como apontamentos e proposições para maiores investigações sobre avaliação do ensino e aprendizado na educação básica. Um desses principais assuntos foi a necessidade do aumento de pesquisas que vão à escola dialogar com professores e alunos sobre como fazer a prática avaliativa (BARRETO; PINTO, 2001; ULER, 2010; MELO; FERRAZ; NISTA PICCOLO, 2014; FROSSARD, 2015); e estudos da relação formação docente e a projeção da prática profissional com avaliação da aprendizagem (CANDAU; OSWALD, 1995; CALDERON; POLTRONIERI, 2015; MENDES *et al.*, 2009; FROSSARD, 2015).

Além disso, como apontado no mapeamento da Parte I desta tese, há um movimento de pesquisas, no campo da Educação, que objetiva discutir a temática potencializando o debate pela entrada investigativa de sentidos produzidos à avaliação e sua relação com a promoção da aprendizagem. Pontuamos que essas iniciativas, vão ao encontro do que o grupo Proteoria tem sinalizado no debate dos sentidos com avaliação: fornecem o entendimento de como as experiências praticadas ao longo do processo avaliativo são sentidas de diferenciados modos pelos praticantes envolvidos, educador e educandos; e analisam esses diferenciados juízos de valor que constituem os sentidos de que avaliar é entender como diferentes subjetividades dialogam para a promoção de um fim em comum: o aprender.

Por isso, nossos esforços de anunciar um *corpus* de saberes teórico-práticos à teorização da avaliação indiciária caminham na direção de propiciarmos maiores análises à discussão da temática, tanto para a continuidade da potencialidade da produção do grupo Proteoria, como com possíveis avanços ao debate para pesquisadores do campo da Educação e da Educação Física.

## **PARTE II**

**POR UMA TEORIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO A EDUCAÇÃO  
FÍSICA**



## CAPÍTULO IV

Explicações conceituais são difíceis de se aprender e fáceis de se esquecer. Por isso caminho, pelo caminho dos poetas, que é o caminho das imagens. Em vez de explicar por meio de conceitos abstratos, vou mostrar o que digo por meio das imagens. O corpo carrega duas caixas. Na mão direita, mão da destreza e do poder, ele leva uma caixa de ferramentas. E a mão esquerda, mão do coração e do prazer, leva a caixa de brinquedos [...] Ver é complicado. O ato de ver não é natural. Precisa ser aprendido. Ver é muito complicado. A diferença se encontra onde os olhos são guardados. Se os olhos estão na caixa de ferramentas, usamos por sua função prática. Com eles vemos objetos, sinais luminosos, ajustamos a função. Ver se subordina ao fazer. Isso é necessário. Mas é pobre. Mas, quando os olhos estão na caixa de brinquedos, eles transformam tudo em prazer: brincam com o que vê, olham e querem fazer amor com o mundo. (RUBEM ALVES, Folha de São Paulo, dezembro, 2004).

## **POR UMA TEORIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO: PRÁTICAS DE LEITURAS POR NARRATIVAS IMAGÉTICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **INTRODUÇÃO**

Em sua história de mais de 15 anos de teorização, a avaliação indiciária se consolidou como uma concepção avaliativa, ao constituir sua estrutura teórico-epistemológica em diálogo com as práticas de professores e alunos da educação básica, como também com os apontamentos operados pelo campo acadêmico dos estudos em avaliação educacional.

A partir de 2010, os pesquisadores do grupo Proteoria procuraram aprofundar os estudos com a avaliação indiciária, adotando a entrada teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica (SOUZA, 2006) nas investigações empíricas com os praticantes do cotidiano escolar da educação básica. Esse fazer possibilita uma maior visibilidade aos modos de produção do processo avaliativo, partindo do que os professores e os alunos narram sobre suas histórias investigativas do aprender e do ensinar.

Os estudos concluíram que pensar o aprender não mais poderia se limitar à apropriação de um determinado conteúdo de ensino; e, por conseguinte, o avaliar necessitaria ir para além da reflexão do aprendizado na perspectiva de o aluno saber, não saber e/ou ainda não saber um conhecimento ensinado. Isso porque as narrativas ofertam visibilidade dos sentidos ao aprender nas relações que os indivíduos tecem, a todo o momento, entre o que se pratica na escola e suas outras experiências sociais vividas ao longo de sua história de vida (SANTOS et al., 2014; SANTOS et al., 2015).

Esse cenário encaminha a necessidade do fortalecimento da teorização da avaliação indiciária por meio da entrada investigativa: *o que o aluno faz com aquilo que aprende*. O educando é sujeito histórico que pratica cotidianamente diferentes comunidades de aprendizagens e, juntos, as relações que com elas produz a sua história de vida. Cabe à escola a função de levá-lo a ocupar o lugar de protagonista na construção de sua trajetória educacional, inventariando processos didático-pedagógicos que levem o sujeito à produção

do aprender na articulação com o que se vê em aula, com a experiência desse conhecimento praticado pelo aluno dentro e fora da escola. Essa ação relacional possibilita aos sujeitos produzirem sentidos ampliados com o que se faz com o ensinado e, com isso, apontar novos rumos à prática educativa, partindo das reflexões com o que fazer com o que se aprendeu.

Nessa direção, objetivamos incorporar à teorização da avaliação indiciária elementos que possibilitem sustentar o debate do para quê, quem, quando e como se avaliar por essa perspectiva anunciada.

O fazer científico do estudo se respalda no paradigma emergente de pesquisas com o cotidiano escolar. Essa prática acadêmica amplia a noção de produção do conhecimento, no entendimento de que teorizar sobre avaliação educacional é, necessariamente, dialogar com a diversidade das experiências sociais existentes e, assim, gerar o enriquecimento e ampliação às novas experiências escolares. Por isso, assumimos a construção do conhecimento-*emancipação*<sup>54</sup> produzido por um trabalho de tradução entre o que autores da educação básica e os do campo da avaliação sinalizam como desafios que ainda necessitam de respostas às práticas avaliativas da escola (SANTOS, 2010).

Fomentamos o debate da avaliação partindo *do que o aluno faz com o que aprende*, aprofundando as análises sobre a sua materialização, especialmente, nos usos de registros imagéticos. Observamos que o campo acadêmico, ao

---

<sup>54</sup> No diálogo com Boaventura Souza Santos, no debate de produção do conhecimento científico, constituímos um fazer investigativo com avaliação na educação básica, no entendimento de que o papel social da ciência se configura por conhecimentos-*emancipação* que se caracterizam por construções de práticas sociais em uma nova ética que, ao contrário da ética liberal, não seja colonizada pela ciência nem pela tecnologia, mas parta de um princípio da responsabilidade. Assim, transforma a solidariedade na forma hegemônica de saber, engendrando novas potencialidades de formação e de humanização. A produção desse conhecimento leva os sujeitos a se posicionarem como protagonistas nos processos de comunicação e produção dos saberes, vivenciando uma relação dialética com o outro, intercambiando cultura, valores, posições que fortalecem a produção científica. Dentro de um paradigma emergente, o fazer emancipatório se caracteriza por: a) partir da ideia de que todo conhecimento é científico-social, assumindo a inseparabilidade da sociedade; b) fazer a interligação entre local e global, em que as singularidades dos sujeitos e do lugar de onde se pratica sejam analisadas em seu contexto multirreferenciado, com o micro e macroespaço social; c) conceber todo o conhecimento como autoconhecimento, ao partir do indivíduo que produz a prática de conhecer e que, ao pesquisar, se transforma como indivíduo (SANTOS, 1989).

estudar a temática, apresenta, ainda, tímidas iniciativas de pesquisa que investigam as potencialidades e desafios dos usos das imagens como recurso avaliativo à reflexão do processo educativo.<sup>55</sup>

Trabalhamos o arcabouço teórico-metodológico da avaliação incorporando a perspectiva experiencial de sujeito aprendente (auto)biográfico em diálogo com a teoria de Marie Christine Josso. Aliamos a discussão às bases teóricas da História Cultural de Michael de Certeau e da Filosofia Sócio-Histórica da linguagem em Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin. Com esses autores, sustentamos as discussões de produção de sentidos na relação com as práticas de leituras das experiências do sujeito na tessitura do conhecimento. Além disso, apropriamo-nos de seus estudos na análise do processo avaliativo, materializados em registros narrativos, especialmente do tipo imagético. Por fim, dialogamos com as teorias da pedagogia de Paulo Freire sobre concepção dialógica educacional e a sociologia da educação de Bernard Charlot sobre aprendizagens e suas projeções na relação com o saber.

Sistematizamos a organização do estudo em três momentos. Cada tópico levanta problemas que permeiam o complexo do processo avaliativo no cotidiano escolar. Assim, no primeiro, apresentamos as bases da teorização da avaliação no trato com os questionamentos: para quê, o quê, quem, quando e como avaliar. No segundo, destacamos as possibilidades de materialização da prática avaliativa com os usos de registros narrativos, com ênfase no imagético. E, no último, debatemos o processo avaliativo indiciário na perspectiva investigativo-formativa, analisando as especificidades dessa prática nos componentes curriculares da educação básica, especialmente, na Educação Física.

#### 4.1 TEORIZAÇÕES DA AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS SENTIDOS AO APRENDER

A teorização apresentada à avaliação entende que os seres humanos se constituem na produção de sua história, tecida na constituição de práticas sociais entendidas como:

---

<sup>55</sup> O estudo de estado do conhecimento apresentado nesta tese, no Capítulo I e II, traz esse cenário.

[...] as maneiras de fazer pelas quais os sujeitos se apropriam do espaço social. A dimensão micropolítica das práticas no cotidiano refere-se às ações dos sujeitos que, em meio à esfera de normatividade social, podem, até mesmo sob a aparência de reprodução, transgredir ou estabelecer outros processos de organização social (CERTEAU, 1994, p. 64).

Partimos da noção de que pensar a avaliação do processo ensino e aprendizado é, primeiramente, compreender que tanto alunos como professores são sujeitos produtores de práticas sociais e, por isso, a todo o momento, estão tecendo sua formação humana junto às experiências de aprendizagens dentro e fora da escola. Esse fazer se dá por consumo<sup>56</sup> (CERTEAU, 1994), ou seja: constitui-se como uma arte do sujeito de utilizar o que lhe é ofertado, para inventariar a sua experiência do aprender com o conhecimento compartilhado (BAKHTIN, 2008).

Assim, a avaliação analisa o processo inventariado do aprender, nos usos dos sujeitos com o conhecimento, aprendido em diferentes lugares sociais; problematizando essas experiências praticadas, nos modos como o indivíduo produz sentidos a elas, com o intuito de projetar tomadas de decisão a outras possibilidades de aprendizagens. Essa ação político-pedagógica considera as subjetividades na construção do processo educativo e, com isso, aponta a necessária centralidade no modo como alunos e professores interpretam e traduzem suas experiências com o ensinar e o aprender.

Observamos, no campo de pesquisa com avaliação educacional, que há uma dificuldade da própria produção acadêmica em ofertar elementos teóricos para orientar a promoção de práticas avaliativas, que se constituam no encontro dialógico com o que o aluno produz de sentidos ao seu aprender. Há uma tendência à centralidade do avaliar nas tomadas de decisão do docente sobre aprendizados submetidos ao modo como os educandos alcançam objetivos preestabelecidos com os conteúdos compartilhados em aula.<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> Certeau (1994) nos convida a ver e identificar as diferenças nas práticas sociais dos sujeitos. O autor sinaliza que os sujeitos produzem microrresistências que deslocam fronteiras de dominação social. Essa inversão de perspectiva fundamenta a invenção do cotidiano em sua atenção ao consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação inventiva da prática de desvio no uso com produtos culturais.

<sup>57</sup> A análise desse debate se encontra no Capítulo I.



Charlot (2001), ao pesquisar o que os alunos compreendem como significativo com o aprendido na escola, conclui que os saberes usualmente valorizados e a maneira como se ensinam os saberes ofertam pouco impacto aos aprendizados dos jovens. O autor afirma que esse cenário precisa ser analisado não pelo simples desinteresse do aluno em aprender, mas, sobretudo, pela dificuldade que ele tem de produzir sentido com aquilo que o professor ensina. Nessa direção, entendemos que se faz necessária uma virada epistemológica no modo de conceber o processo educativo e, com ele, o avaliar, centralizando o diálogo com as interpretações que os sujeitos produzem em suas práticas de aprendizagens.

Por isso, apresentamos uma teorização à avaliação fundamentada na perspectiva experiencial de formação do sujeito (JOSSO, 2002) e dialógica (BAKHTIN, 2008). Nessa abordagem teórica, o sujeito é aprendente; está em contínua formação, ao constituir experiências em diferentes comunidades de aprendizagem: família, bairro, amigos. Nesses espaços formativos praticados, por meio do diálogo, pesquisam, interrogam objetos de saberes e práticas sociais e, com isso, produzem respostas ao outro e a si, configurando-se, como os sentidos provisórios ao conhecimento ali aprendido.<sup>58</sup>

A avaliação, ao tomar como ponto de partida e de chegada a produção de sentidos com o aprender, compreende a escola como lugar das experiências de aprendizagens no encontro com as outras experiências sociais dos aprendentes. Aprender e, com ele, o avaliar, deve ser uma constante prática para desafiar os alunos a constituir outros sentidos aos conhecimentos que já estão em seu dia a dia social, por meio de atos educativos que os levem a: desequilibrar certezas, duvidar e, com isso, pesquisar, com o intuito de ampliar possibilidades a outros fazeres com o aprendido (FREIRE, 2001).

Mas para que constituir esse fazer avaliativo e como ele promove relações com a produção do conhecimento e projeções de aprendizagem? Quais lugares ocupam professor e alunos nessa prática avaliativa? Como pensar essa

---

<sup>58</sup> Corroborando o pensamento de Bakhtin (2008), entendemos que os sentidos são respostas situadas dos sujeitos à experiência vivenciada. Nesse caso, há uma inter-relação indivisível entre sentido-experiência; por isso os sentidos falam da interpretação singular do indivíduo ao agir situado, tendo, como característica, a sua provisoriedade, a todo o momento, em contínua revisitação.

avaliação em sua operacionalização no cotidiano escolar? Apresentamos, nos subtópicos a seguir, apontamentos a esses questionamentos que fundamentam o arcabouço teórico-metodológico sobre a teorização da avaliação.

### 5.1.1 Para que avaliar?

A avaliação do processo ensino e aprendizado tem a função de se constituir como uma prática investigativo-formativa dos sujeitos aprendentes. É investigativa por se constituir como prática dos sujeitos de interrogar as suas experiências educativas e, com isso, construir sentidos, respostas provisórias (BAKHTIN, 1992) às suas invenções com o conhecimento. Esse agir é reflexivo, tecido na relação dialógica (BAKHTIN, 2008) com as outras pessoas. O avaliar também é formativo, porque promove com a investigação, a projeção de aprendizados pelos quais o aprendente vai se biografando: tecendo seu *lugar próprio*<sup>59</sup> de intervenção no mundo nas tomadas de decisões em situações dinâmicas da vida dentro e fora do meio escolar.

O aprendente é aquele que consegue se vê como autor da aprendizagem, ou seja, em um processo de transformação de si, como consumidor de saberes, e produtor de conhecimentos (FREIRE, 2001). Entendemos professores e alunos como sujeitos aprendentes, protagonistas da produção do processo educativo. Nesse trajeto também assumem a autoria das práticas avaliativas.

Sendo assim, partimos do entendimento de que não há docência sem discência, pois “[...] quem forma se forma e se transforma ao formar” (FREIRE, 2001, p. 25). Ambos são pesquisadores e, nesse agir, constituem o avaliar: interrogando o conhecimento, interrogando-se, problematizando as experiências com o aprender em diferentes espaços formativos, ampliando e

---

<sup>59</sup> Certeau (1994) fala da possibilidade de manipulação da ordem espacial por um sujeito de um determinado lugar social. Para o autor, o lugar é constituído pela regra, o poder, objetiva a disciplina e faz parte do domínio do estratégico. Lugar indica “[...] uma posição de estabilidade, uma configuração de posições” (CERTEAU, 1994, p. 201). Para ele, as práticas sociais do sujeito constituem espaços, ou seja, elementos singulares de enunciação, como assinaturas particulares em atos de caminhar, falar, ler, cozinhar. Em síntese, o espaço é a prática do lugar ou as formas como os sujeitos o transformam a partir de suas apropriações, ocupações e vivências. Essa produção particular dos espaços oferta ao sujeito seu lugar próprio: protagonismo de um lugar social por meio de suas experiências ali inventariadas.

aprofundando sentidos ao ensinado. É nesse caminhar que a prática educativa é tecida, na perspectiva de que ensinar, aprender e avaliar lidam com dois momentos: “[...] o em que se aprende, ampliando, o conhecimento já existente; como, também, se trabalha aquele que ainda não se possui” (FREIRE, 2001, p. 31).

É por essa concepção freiriana de ensino e aprendizagem que apontamos uma prática avaliativa investigativo-formativa do processo educativo. Assim, avaliar na centralidade do que o aluno faz com o que aprendeu, instiga a inter-relação de sentidos da experiência vivida na escola com a história do aprendente. Essa tomada político-pedagógica se insere em um projeto educativo responsável pela contínua formação humana, ao se compromissar com aprendizagens para a autonomia. Por isso, esse processo avaliativo exige a centralidade em práticas dialógicas com as leituras do mundo dos alunos com o conhecimento, como ponte a novas aprendizagens (FREIRE, 2001).

A avaliação investigativo-formativa entende as práticas de leituras como atos pelos quais os sentidos são tecidos com as experiências da produção de conhecimentos. Lendo o mundo, inventamos aprendizagens em diferentes contextos sociais e, com isso, projetamos nossa formação humana. Esse fazer é um processo de tradução particular, de consumo produtivo com o ofertado, produzido no modo como o indivíduo seleciona o que o marca e, assim, o que fica na memória: recortes das experiências os quais configuram o aprender.

Lemos o mundo por imagem. A memória é um catálogo histórico de imagens e o sujeito a utiliza com uma ação de um colecionador em sua galeria. A imagem da vivência do agora, de maneira sincrônica, encontra-se, por processo de produção de semelhanças, com as armazenadas na memória, há, então, a formação do sentido ao experienciado com o praticado. A essas leituras se dá a denominação de imagética: ato de produção de sentido a uma experiência (BENJAMIN, 2013).

Concebemos que a formação do sujeito preside nas produções de práticas de leituras imagéticas com as experiências de aprendizagem vividas. A

enunciação<sup>60</sup> desses atos de ler possui uma linguagem própria: a das narrativas. O sujeito aprendente, ao narrar e ouvir histórias, desenvolve diversas reflexões e interpretações sobre as vivências praticadas e produz os sentidos que constituem o aprender (BENJAMIN, 1994).<sup>61</sup>

Defendemos práticas avaliativas como investigações formativas e narrativas. Ao narrar, os sujeitos aprendentes expressam os sentidos, a invenção com o conhecimento. O avaliar, ao operar com o narrado, toma essas enunciações como indícios (GINZBURG, 1989) da projeção do processo educativo rumo à formação do sujeito aprendente. Seguir um indício consiste em remontar e interpretar o tempo de um determinado momento do espaço praticado. Ele não é um signo como qualquer outro, pois sugere uma passagem.<sup>62</sup>

Nessa direção, a avaliação, ao trabalhar com a narrativa, leva os aprendentes a analisar a projeção do aprender nas passagens escolhidas por eles, para se lembrar, em um movimento de produção de sentidos. É pelo processo de rememoração que vivências praticadas com o conhecimento, no passado, são remontadas e transformadas, no presente, em experiências de aprendizados.

Apontamos que esse processo avaliativo valoriza o ato de narrar na escola, pois tal fazer parece estar cada vez mais silenciado em práticas educativas, cujo processo formativo está subordinado à informação e à velocidade do ensino de diferentes conteúdos de um determinado componente curricular.

---

<sup>60</sup> Compreendemos a noção de enunciação como produto, arte de dizer sobre uma situação social imediata, organizada, no que diz respeito ao seu conteúdo e significação, fora do indivíduo pelas condições do meio social. Por isso, ela é um produto da interação social (BAKHTIN, 1992). As enunciações são carregadas de sentidos, como respostas às práticas sociais vividas. Com a perspectiva bakhtiniana de formação da linguagem, entendemos que toda formação de sentido é proveniente de um relacionamento dialógico entre os sentidos que o indivíduo já produziu e as experiências anteriores, como também com os sentidos dialogados de outras pessoas, com os quais o enunciador interage no ato da enunciação. É isso que faz do enunciado um contínuo fluxo incessante da interação verbal, ligado ao movimento perene da vida social e da história.

<sup>61</sup> Nosso entendimento de narrativa parte da perspectiva de sujeito benjaminiano, ou seja, o narrador. Para Benjamin (1994), a experiência é o processo de construção de consciência histórica e por ela se dá a formação do sujeito histórico. É pelo exercício do diálogo, pela narração de histórias com a família, com a escola, com um livro etc., que constituímos diferentes conhecimentos.

<sup>62</sup> Carlo Ginzburg propõe o chamado paradigma indiciário à pesquisa das histórias dos homens. Esse método está fundamentado na investigação de “pistas”, “sinais” ou “indícios” reveladores acerca dos fenômenos da realidade. Para o autor, esse fazer consiste em analisar as práticas sociais “[...] a partir de dados aparentemente negligenciáveis, e se remontar a realidade complexa” (GINZBURG, 1989, p.152).

Compreendemos que as informações não se fazem por si sós; elas são constituídas pela arte de fazer (CERTEAU, 1994) do aprendente com os conhecimentos. As notícias chegam prontas e só têm valor no agora, evitando reflexões mais profundas. Já a narrativa leva o indivíduo a interpretar a história, dando-lhe sentido. Assim, o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação: o da invenção (CERTEAU, 1994).

Por isso é que a avaliação, ao atuar por meio da investigação narrativa, estimula a construção do conhecimento nos detalhes que se rememora, ampliando sua potencialidade de ação nos atos do aprendente em despertar relações do aprendido com a sua presença em outras experiências vividas. Isso é possível, pois a narrativa: “[...] não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para, em seguida, retirá-la dele” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

O processo avaliativo, na perspectiva investigativo-formativa, assume a narrativa como caminho enunciativo por onde há a transformação do conhecimento compartilhado em aprendizagens. Assim, a ação avaliativa deve partir do que o aluno narra do que fez com o que aprendeu. Essas enunciações se constituem como produto da apropriação, ampliado na ação do indivíduo inter-relacionar o consumido, com sua presença em outros momentos de sua história de vida. Por essas ações investigativas, há a formação das aprendizagens.

Entendemos que analisar a projeção do aprender está na compreensão dos sentidos à produção do conhecimento, ao longo de todo processo educativo, por meio dos diferentes atos de narrar do aprendente: gestual, escrita gráfica, oralidade, imagem (desenho, fotografias, vídeos, pinturas, esculturas).

Dessa maneira, podemos **sintetizar** que avaliamos, na concepção investigo-formativa, para promover a projeção das aprendizagens, por práticas de investigação narrativas dos sujeitos aprendentes. Ao narrar, os alunos vão se formando e se biografando, constituindo sentidos às experiências educativas praticadas e, nesse lugar de protagonista da pesquisa de suas práticas, vão se tornando homem e mulher autônomos, responsivos e responsáveis (BAKHTIN,

2008)<sup>63</sup> pela formação de tomadas de decisões em situações dinâmicas da vida dentro e fora do meio escolar.

Um desafio a ser desenvolvido é: como professores e alunos, produtores da aula, produzem seus lugares-próprios (CERTEAU, 1994) ao inventariarem a avaliação? De que maneira seus fazeres investigativos, no processo avaliativo, projetam a construção do conhecimento e, por conseguinte, a constituição de aprendizagens à formação humana do aprendente?

#### 4.1.2 Quem avalia?

Ao reconhecer alunos e professor como protagonistas da constituição do processo educativo, a avaliação, na perspectiva investigativo-formativa, compreende que uma das primeiras tomadas didático-pedagógicas no avaliar é levar os aprendentes a se verem como autores dessas práticas e, com isso, do ensinar e do aprender. Esse agir ético e estético confere produções de alteridades (BAKHTIN, 2008) a quem avalia e é avaliado, necessárias a uma prática educativa que projeta aprendizagens com vistas à formação humana autônoma.

A construção da alteridade está fundamentada no modo como é dado vez ao sujeito para narrar sobre si, sobre suas interpretações do mundo e dos outros. Para isso somos desafiados a nos ver como escritores de nossa história de vida, no modo contínuo de inventariar nossas experiências de aprendizagem. Contudo, essa constituição não é isolada; é produto de um processo dialógico (FREIRE, 2001) do aprendente consigo mesmo e com os outros: professor, colegas, família etc.

---

<sup>63</sup> Para Bakhtin (1992, 2008) o sujeito se constitui no processo da interação dialógica com os outros com quem se relaciona em sua história. A linguagem está sempre em movimento, sempre inacabada, susceptível de renovação pela dependência da compreensão que acontece no diálogo, no qual se constitui a singularidade, pelo fato de a intersubjetividade ser anterior à subjetividade e de a relação entre interlocutores ser responsável pela construção de sujeitos produtores de sentidos. Desse modo, o autor coloca que compreender os atos dos sujeitos é tomar seus enunciados na direção desta como uma atitude responsiva, ou seja, implica uma ação concreta dotada de intencionalidade (isto é, não involuntária) praticada por alguém. Bakhtin (1992) destaca o caráter da responsabilidade do sujeito na produção da enunciação, ou seja, no responder pelos próprios atos, na relação com a responsividade, o da produção de respostas a alguém ou a algo.

Portanto, é fundamental que a prática avaliativa atue nos encontros e desencontros das práticas de leituras (CERTEAU, 1996) do ensino e aprendizados de professores e alunos: partindo da noção de que o aprender é um processo inventariado nessa dialogia. Destacamos que é de responsabilidade do docente levar os aprendentes a se perceberem como protagonistas da ação avaliativa, assumindo a postura de mediador do processo educativo, conferindo-lhe lugar de autoridade negociada. Esse fazer se constitui, fundamentalmente, na centralidade de abertura à escuta dos educandos, instigando-os a narrar-se: rememorando o praticado com o conhecimento compartilhado e constituindo sentidos que projetam experiências de aprendizagens.

É no compromisso com uma formação do sujeito autônomo que é necessária uma concepção dialógica (FREIRE, 2001) de prática avaliativa. Por esse fazer, a escuta das narrativas é sua marca ambiciosa na: reflexão para ação do processo de construção do conhecimento. Avaliar narrando-se exige assumir o conflito, as relações de força entre opiniões formadas, sugeridas, além de humildade e responsabilidade, ao aceitar a necessidade de mudanças na prática educativa, para aperfeiçoamento da projeção do aprendiz.

Salientamos que o processo formativo também é do **professor**, pois o diálogo com os alunos, na escuta de suas narrativas, leva-os ao exercício da pesquisa da promoção do aprender e, com ele, da (re)significação de sua atuação profissional. Essa ação investigativa desenvolve processos (auto)formativos e aprendizagens com o ensinar.

A opção pela exterioridade do olhar avaliativo vem impedindo que movimentos de interpelação do vivido no cotidiano escolar da educação básica possam acontecer entre os autores, subtraindo a potência formativa do encontro. Os múltiplos protagonistas em ação devem somar-se nas leituras entrecruzadas que fazem a realidade vivida ser revisitada e aperfeiçoada, tendo, como produto desse processo, aprendizagens projetadas. É esse fazer que se responsabiliza pelo não desperdício das experiências (SANTOS, 1989) do aprender de professores e alunos.

Por isso, chamamos a atenção, na prática avaliativa investigativo-formativa, para o modo como as intencionalidades são diferenciadas e, ao mesmo tempo, congruentes das leituras do vivido pelo professor e pelo aluno. O encontro reside no foco da promoção do aprender com a construção do conhecimento. Já o diferencial está no como cada sujeito se posiciona para ocupar o lugar da invenção do processo educativo.

Reconhecemos o lugar aula, em seu jogo de troca de posições entre professor e aluno, com vistas à tessitura do aprender. Se, em um primeiro momento, o docente, ao sugerir uma ação pedagógica, se apresenta em um lugar estratégico (CERTEAU, 1994), ao compartilhar o que se tem a aprender; por outro, o aluno, ao consumir o que lhe é ofertado, produz, taticamente, espaços singulares e assume, com essa constituição, lugar de autoria e protagonismo ao aprender. Ele, com esse movimento, vai se responsabilizando pelo seu processo formativo.

Dessa maneira, corroborando o pensamento de Esteban (2002), entendemos que a tessitura da prática avaliativa se dá no entrelugar: espaço de negociação dialógica entre as leituras do professor e as do aluno sobre o praticado no processo educativo. Nessa direção, a avaliação está comprometida com a produção do conhecimento, desafiadora e reflexiva, na ação de o docente instigar, por diversificadas maneiras de narrar, a rememoração do vivido e, com isso, também estimular, a todo o momento, o aprendente a constituir múltiplas relações do praticado na escola, com experiências anteriores, gerando, outros sentidos ao aprendido. Esse produto é a marca singular do aluno para expressar o que ele fez com o que aprendeu.

Assim, avaliar, tomando como centralidade o que o aluno fez com o que aprendeu, exige do docente, ação mediadora provocativa de, a todo o momento, levar o aprendente à ampliação das leituras sobre o ensinado. Para isso, o acompanhamento contínuo do professor, nas maneiras diversas como o discente narra o que vem aprendendo, é fundamental, pois esses dizeres ofertam os indícios (GINZBURG, 1989) que determinam a necessidade de mudanças nas práticas educativas por meio da sistematização de outras vivências didáticas com o conhecimento. Ao mesmo tempo, cabe ao educador



levar o discente a ocupar o lugar de responsivo e responsável da formação de suas aprendizagens.

Como o aluno é protagonista da construção de sua formação humana e escrita de suas histórias de aprendizagens, avaliar também se torna uma prática social na centralidade das narrativas do aprendente. Por isso a perspectiva investigativo-formativa dá centralidade aos alunos como autores do processo avaliativo, em (co)responsabilidade com o professor.

Nesse sentido, assumir os alunos como autores da avaliação é entender que sua produção é tecida na polifonia de opiniões, embates e consensos da construção dos conhecimentos e, nesses fazeres, há a formação ética e estética do aprendente, ao levá-lo a se conhecer, a ser desafiado, a saber fazer escolhas, reconhecer os seus erros e vê-los como aprendizado a projeções de outras práticas sociais.

O processo avaliativo deve ser promovido na ação de o professor auxiliar os alunos a assumirem o controle do seu processo de aprendizagem, por meio de ações dinâmicas em que os educandos sejam desafiados a problematizar como aprenderam e o que fizeram com o que aprenderam. Assim, as práticas autoavaliativas são importantes de serem fomentadas, apresentando-se como momentos de reflexão sobre a progressão do aprender, na intenção de, ao narrar suas histórias, o aluno escolher quais caminhos trilhar, no encontro consigo mesmo e com os outros (professor e colegas) que também se (auto)avaliam e avaliam ao outro. Essas ações polifônicas do avaliar se fundamentam na noção de que o processo de aprendizagens se amplia na ideia de que “A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso: provocar uma atitude de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1979, p. 79).

Em síntese, na concepção da avaliação investigativo-formativa narrativa é nos encontros dialógicos dos sujeitos aprendentes, consigo e com os outros que eles se constituem como autores da prática avaliativa e da promoção de aprendizagens. Essa dialogia é incitada pelo **professor** que, no lugar de mediador, desafia os **alunos** a assumirem o lugar de **protagonistas** do processo educativo, ao serem levados a narrar, em diferentes momentos e

diversas linguagens, o que aprenderam, bem como apontar como aperfeiçoar o desenvolvimento e a continuidade das construções com o aprender.

Para essa prática docente mediadora, é fundamental que saibamos sobre qual processo de construção de conhecimento a avaliação estará atuando. Isso determina o modo como avaliar pode atuar na projeção das aprendizagens e na escrita da história dos aprendentes.

#### 4.1.3 O que se avalia?

A avaliação investigativo-formativa dá atenção à experiência, no posicionamento do sujeito em produzir sentidos às práticas de invenção do conhecimento na vivência com/entre componentes curriculares da educação básica, transformado em aprendizagens ao longo de um processo de escolarização. E esse fazer avaliativo exige uma ação de professores e alunos, no sentido de inter-relacionarem prática pedagógica, sentidos e prazer (CHARLOT, 2014).

Defendemos o entendimento de que as aprendizagens são tecidas na relação de consumo que o sujeito constitui com os conhecimentos que já existem, como patrimônios historicamente culturais e científicos, e outros que possam ser inventados em sua trajetória de história de vida, no diálogo com o mundo e as pessoas em diferentes contextos sociais.<sup>64</sup>

Em relação à organização escolar, os conhecimentos elaborados e acumulados pela humanidade são apropriados na relação que estabelecemos com os saberes. Entendemos que o processo da invenção das aprendizagens com o conhecimento é, fundamentalmente, uma prática de apropriação do

---

<sup>64</sup> Corroborando o que afirmaram Freire e Fagundez (1984), a noção de conhecimento é resultado da dinâmica entre perguntas e respostas situadas no mundo concreto da realidade humana, que se manifestam nas relações concretas, situadas no espaço e no tempo dos homens com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Uma vez produzidas as respostas, estas ganham forma autônoma e podem ser deslocadas no espaço e no tempo das perguntas que lhe deram origem e dos processos que permitiram a sua elaboração. Tais respostas são inventariadas no modo como operamos com saberes provenientes de diferentes naturezas epistemológicas. Em síntese: conhecimento e saberes são diferentes, contudo caminham juntos em relação à produção de aprendizagens. O conhecimento se refere ao produto epistêmico, consequente das relações que o sujeito produz com os saberes, em seu modo particular de mobilizar objetos de saber.

aprendente de relacionar o saber que já possui, oriundo da escola e de outras esferas sociais, com aqueles que ainda não possui. Cabe à prática avaliativa ampliar, aprofundar as leituras do aluno com determinado objeto de saber, levando-o a novos aprendizados. Assim, avaliar, na perspectiva do que o aluno faz com que aprende, exige uma ação mediadora docente que se constitua no compromisso ético de

[...] levar em consideração a existência do 'aqui' do educando e respeitá-lo [...]. Partir deles, não é jamais girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do 'saber de experiência' é necessário para superá-la, e potencializá-la (FREIRE, 1985, p.37).

Partir da experiência do aluno com o conhecimento que pretende ensinar é ponto de partida e de chegada à avaliação. Aprendemos quando mobilizamos um saber que está em uma situação e, com ele, produzimos sentidos relacionados com a experiência pedagógica praticada. Compreendemos que o problema do aprender está na constituição do sentido, que tem relação com o prazer do aluno em mobilizar-se, desejar aprender algo e, mesmo longe do docente, desejar praticá-lo para além do espaço da escola. Esse interesse é despertado quando se leva o aprendente a produzir perguntas ao objeto de saber a ele apresentado, associando à sua história de vida (CHARLOT, 2014).

É função do professor provocar momentos avaliativos, em que os aprendentes narrem sobre suas histórias com determinado conhecimento a ser ensinado e, com isso, forneçam indícios (GINZBURG, 1989) para como se caminhar com o desenvolvimento da prática educativa rumo a projeções de aprendizagens.

Além disso, cabe ao avaliar problematizar o processo educativo no modo como os aprendentes inventariam a produção do aprender operada com/entre os estatutos epistemológicos do conhecimento (CHARLOT, 2000). Entender a relação epistêmica que o praticante possui com o saber é compreender a natureza da atividade que se denomina “saber” para ele.

Nessa perspectiva, Charlot (2000) apresenta três formas da relação epistêmica: *objetivação-denominação*, *imbricação do eu* e *distanciação-regulação*. A relação de *objetivação-denominação* é o apropriar-se de um saber colocado como objeto, por meio da linguagem, sem considerar as atividades

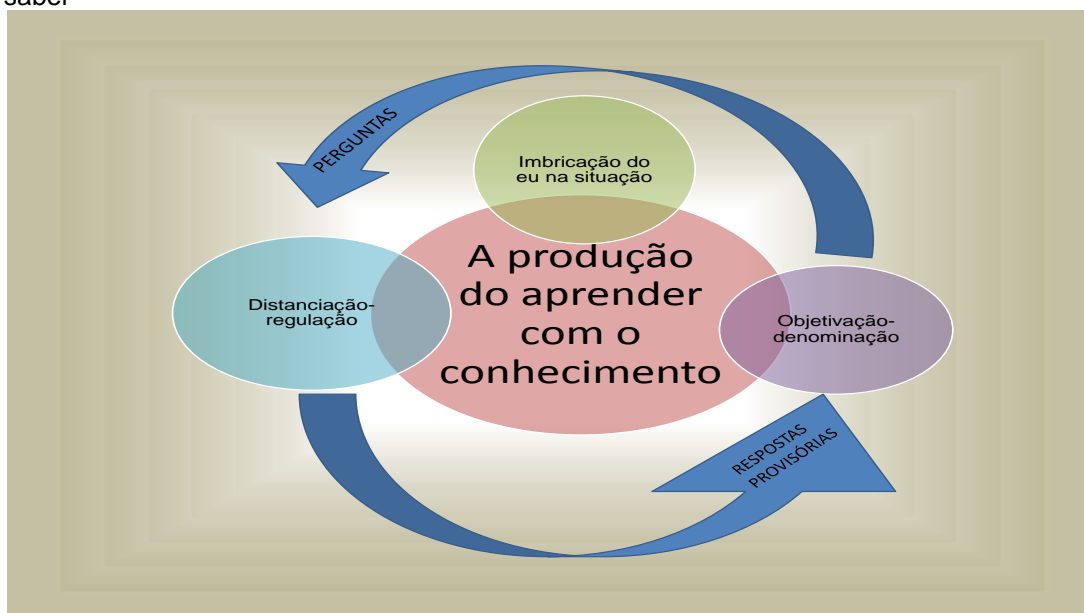
necessárias para sua constituição. Essa interação se constitui quando os alunos se apropriam de enunciados abstratos.

Na forma de *imbricação do eu*, o saber significa tornar-se capaz de dominar uma atividade, ou seja, o aluno se habilita a desenvolver um saber que só adquire sentido quando referenciado à dinâmica do “eu”, corporalmente, em uma determinada situação desempenhada.

Já o estatuto da *distanciação-regulação* é um saber operado nas formas relacionais de si mesmo e com outras pessoas. São as emoções, os sentimentos. Assim, apropriar-se desse saber é tornar-se capaz de regular e encontrar a distância necessária para construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo e no lidar com os outros.

Consideramos que, no ato da prática educativa, o aluno se mobiliza a apropriar os saberes, preferencialmente, relacionando-os com uma atividade concreta. Por isso, todos os estatutos epistêmicos do saber estão em relação, quando o indivíduo inventaria o conhecimento. Na Figura 8, observamos a relação entre os estatutos e como, na interação entre eles, se dá a produção do aprender.

**Figura 8** – A constituição do conhecimento nas relações com o estatuto epistemológico do saber



Fonte: Produzida pelos autores.

A Figura 8 evidencia a interligação entre os estatutos epistêmicos do saber, e o modo como eles são operados com vistas à produção do conhecimento nos usos pelos quais:

[...] o indivíduo controla suas ações ou relações, estando mergulhado em uma situação, mas não se dissolve nela, ele tem consciência do que está acontecendo, do que está vivendo; essa consciência torna-se reflexiva e pode se tornar enunciada. [...] a questão é que uma relação com o saber é algo que se constrói (CHARLOT, p. 2000, p. 71).

Nesse processo de invenção do conhecimento, conseguimos avaliar quando o aluno aprende, no momento em que ele consegue constituir sentidos: respostas provisórias que o levem a projetar, com o mobilizado, sua ação em "[...] atividades em situação: em um local, em um momento da sua história, e em condições de tempos diversas, na interação com outras pessoas" (CHARLOT, 2000, p. 67).

Dessa maneira, apontamos que, independentemente da área de conhecimento em que o componente curricular se encontre (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e da Matemática), a construção do aprender no processo de escolarização é, necessariamente, uma invenção singular do aprendente, ou seja: uma prática de consumo tecida no exercício dialógico com o professor e os demais autores sociais em diferentes espaços de aprendizagens.

Assim, defendemos uma postura didático-pedagógica no processo avaliativo que tome a produção com o conhecimento como fazer epistemológico inter e transdisciplinar. Essa produção se constitui na dinâmica do sujeito em articular um tema com sua presença em diferentes níveis e esferas da realidade social. É produto de uma lógica que trabalha a passagem do conhecimento de um nível de realidade a outro, nas pesquisas do sujeito aprendente do tema com suas histórias de vida.

Essa virada epistemológica de pensar a construção do aprender na invenção com os conhecimentos potencializa a tessitura dos sentidos às aprendizagens e, com ela, a ampliação de ações do sujeito com o mobilizado na sociedade. Para isso, o lugar da avaliação está na postura do professor de fomentar perguntas, instigando os alunos a interrogar o produzido com o conhecimento,

sem deixar que esse fazer seja direcionado por questionamentos que já engessam as respostas. É sair da dimensão do: o que é aquecimento global? Para a perspectiva de: como se apresenta o clima em sua vida, no lugar em que você vive? Como era na época de seus pais e moradores antigos do bairro? Podemos relacionar essas mudanças com o chamado aquecimento global?

Em síntese, o que se avalia, na concepção investigativo-formativa, são as práticas de invenção do conhecimento na vivência com/entre componentes curriculares da educação básica, transformado em aprendizagens ao longo de um processo de escolarização. Cabe à prática avaliativa ampliar, aprofundar as leituras do aluno com determinado saber, levando a novos aprendizados. Para isso, professores e alunos, no protagonismo da autoria do avaliar, por diferentes maneiras de narrar as experiências com o conhecimento, produzem tomadas de decisões, ações com vistas à projeção do aprender.

A importância de se trabalhar a avaliação naquilo que o aluno faz com o que aprende leva os professores a assumir a produção de fazeres pedagógicos de dimensões formativas que explore, ao longo da prática educativa, devidamente as peculiaridades de cada aluno. Avaliar, nessa direção, privilegia a diversidade de pontos de vistas, de percepções da realidade, o que requer uma pluralidade de recursos metodológicos avaliativos operados, para que olhares, análises e sínteses sejam enriquecedores à projeção das aprendizagens.

Uma das lacunas levantadas pelos estudos do campo da avaliação brasileiro preside nos modos como se materializar os processos avaliativos na relação dialógica com os aprendentes. Compreendemos que a dificuldade se encontra, principalmente, em pensar: como problematizar a narrativa do outro, no caso dos alunos, sem direcioná-la a um modelo de certo ou errado e, ao mesmo tempo, identificar se a prática educativa, de fato, vem qualificando a produção do aprender com o conhecimento? Como constituir maneiras de recolha do narrado pelo aluno e, que critérios avaliativos adotar para analisar a produção da experiência do aprender?

#### 4.1.4 Como e quando avaliar?

Enfrentamos a importância da produção do registro dos processos avaliativos apoiados nas premissas do paradigma indiciário, entendendo que documentar é constituir apoio e garantia de prova material de um acontecimento. O documento, como registro da memória, está ligado ao sinal: nele encontramos, no momento presente, um indício ou marca que permanece do tempo já vivido (GINZBURG, 1989).

Assim, documentar, na prática avaliativa, é operar processos investigativos que fomentem o narrar dos aprendentes, entendendo essa ação didática como momentos constantes de rememoração em que o dito, no presente, é um enunciado dinâmico que projeta novos fazeres às práticas educativas, ao ser provocado por releituras do passado vivido.

Reconhecemos a escola como lugar dos registros, contudo nos distanciando da noção da materialização engessada, dos materiais didáticos e dos modelos avaliativos que são consumidos por professores e alunos no contexto da ideia de que a máquina gestora que detém o poder diz que assim é que deverá ser registrado; diferente disso, não é avaliação, não é aula (ESTEBAN, 2014).

Defendemos o processo educativo que leva os sujeitos a se assumirem como produtores da escrita da sua história de escolarização, de sua biografia educativa. Com esse intuito, apontamos registros às práticas avaliativas, como escritas (auto)biográficas formativas (SOUZA, 2006), que se apresentam como testemunhos que dão visibilidade ao modo como alunos e professores narram as histórias dos cotidianos vividos com a produção dos conhecimentos.

Corroborando as ideias de Coco (2014, p. 41), defendemos uma concepção de escrita que

[...] não reduz linguagem a uma codificação linguística, comportando, também, gestos, objetos, valores, intenções e relações nas diferentes dimensões de vida social. Esse referencial considera a autoria dos sujeitos em sua invenção cotidiana e potencialidade de ações.

Apontamos que esses modos particulares de narrar as experiências do processo educativo tomam dimensões de narrativas autobiográficas

investigativo-formativas de aprendizagens, por diferentes entradas enunciativas: textos gráficos, oralidades, desenhos, fotografias, filmagens e gestuais.

Esse fazer teórico-metodológico construído é que leva tanto professor como alunos a invocar processos de sentidos com as produções dos conhecimentos, os quais são operados por meio de metarreflexão das experiências formadoras: nas ações de outros externos a mim provocarem as leituras de mim mesmo, problematizando, no presente, os passados experienciados, projetando, com isso, ações futuras com o aprendido (JOSSO, 2000).

É função do professor instigar o exercício avaliativo metarreflexivo da prática educativa com os aprendentes, promovendo ações autoavaliativas aos ensinamentos e às aprendizagens dos alunos. Esse fazer é promovido em todos os momentos dos processos educativos, de maneira contínua e constante, tomando os registros avaliativos como instância de debate, entendendo que suas construções são caminhos das investigações e, por isso, avaliar não acaba nas suas produções. É no exercício com o ali enunciado, por meio do diálogo provocado pelo professor, que as releituras da prática educativa são promovidas em um movimento de coprodução autoral: nas *inter(in)venções* (PEREZ, 2014) do avaliar, as quais geram tomadas de decisões para outras possibilidades de intervenções didáticas com o aprender.

Produzir e compartilhar as leituras de seus próprios registros avaliativos fortalece uma rede de inter-relação de sentidos pela qual os aprendentes são estimulados a tomar o lugar de protagonistas dos processos das escritas de suas histórias do aprender. Por essa ação dialógica, constituímos um fazer avaliativo que procura superar a lacuna sinalizada por Moura (2007) de que: os sentidos que projetam aprendizagens não são apenas os formados pelo olhar do professor.

Defendemos que não há o avaliar separado do aprender, e ambas as práticas são centralizadas na dialogia constante entre professor e aluno, por isso o lugar de produção (CERTEAU, 1994) do processo avaliativo é operado, a todo o momento, na relação eu-comigo na interação com outras pessoas. Assim, toda leitura produzida sobre o vivido é polifônica (BAKHTIN, 1992), ou seja,



construções narrativas tecidas nas relações de sentidos que se configuram junto aos dizeres com outras pessoas (na escola, na família, no bairro, com os amigos).

Aqui reside a importância de professores e alunos produzirem os registros avaliativos por ações individuais e coletivas. Cada uma dessas maneiras de narrar contribui para a formação de um inventário dos modos de tessituras das construções das práticas educativas. Esse conjunto narrativo é promovido, na ação do avaliar, pela metarreflexão das práticas de leituras dos sujeitos, as quais se materializam: a) no momento em que a prática educativa acontece – junto ao que ali está sendo ensinado. O registrar no ato da aula promove respostas imediatas ao consumido com o compartilhado, visibilizado por maneiras diversificadas de narrar (na escrita no papel, pelos usos com os gestos, com a oralidade). Esses modos de narrar podem ser materializados em colaboração, na ação de outro filmar, fotografar, produzir painéis escritos; b) nos momentos antes e depois da aula, como rememoração do acontecido com determinado conhecimento, dentro e fora da escola, nos recortes escolhidos pelo sujeito para serem narrados.

O ato de escolha dos tipos de registros avaliativos que serão operados exige o cuidado pedagógico de se pensar e indagar: como essas fontes ofertam aos aprendentes espaços à promoção de suas escritas-narrativas das experiências educativas? Esse momento é crucial à abertura de autoria ao aluno, ao fomento da visibilidade de seus sentidos ao aprender, entendendo que não se fala da formação de si, senão pelo “eu” se narrando. Há um deslocamento, nesse tipo de documentar as práticas avaliativas, pois é necessário que os alunos reconheçam os professores como mediadores que estão, por meio dos documentos, desafiando para que eles registrem as produções de processos investigativos do eu, pelo mergulho em suas rememorações do vivido com os conhecimentos.

José Pacheco e Fátima Pacheco (2012), ao narrarem as experiências educativas desenvolvidas na Escola da Ponte, em Portugal, apontam como as aprendizagens e a avaliação devem se inscrever simultaneamente, partindo dos sentidos dos alunos às construções com os conhecimentos.

A pesquisadora brasileira com o professor português, ao debaterem sobre as diferenças da escola da Ponte e as realidades dos cotidianos escolares no Brasil, alertam para o cenário de que:

[...] na realidade brasileira os problemas são gigantes: excesso de alunos nas salas, professores mal remunerados, atuação em duas e até três escolas diferentes, a indisciplina e a solidão [...] as aulas são ultraexpositivas, baseadas em quadro e giz, livro didático, avaliações que não avaliam, e o medo da reprovação pelos pares e até pelo governo, o que leva... a aprovação [...] o aluno não é autônomo na escolha de seu trabalho, do caminho que segue. O trabalho é todo decidido pelo professor, e a avaliação também (J. PACHECO; F. PACHECO, 2012, p. 80).

Observamos a crítica à tradição da pedagogia do exame<sup>65</sup> na educação básica brasileira. Contudo, sua denúncia vai ao encontro da responsabilização dos professores como agentes centrais do fracasso escolar. Defendemos que a culpabilização da qualidade dos processos de ensino e aprendizagens escolares nos autores da escola reduz o debate, que se apresenta como um complexo movimento de relações de forças sociais, políticas e econômicas de diferentes lugares de poder: governo federal, estadual, municipal, conselhos educativos, universidades, família etc.

Todavia, concordamos que se faz necessária a superação das distâncias entre o que os alunos são incitados a escrever, por meio de registros avaliativos centralizados no ensino, e o que produzem em suas escritas autobiográficas sobre suas histórias do processo educativo.

As práticas das avaliações, na perspectiva do que o aluno faz com o que aprende, implicam, fundamentalmente, um trabalho colaborativo de professor e aprendentes de investigações processuais das produções dos conhecimentos, por meio de diversificadas maneiras de recolha dos sentidos à experiência praticada. Mas, além da constituição dos registros, insistimos na noção de que

<sup>65</sup> A história dos exames escolares vem desde os séculos XVI junto com o advento do período moderno. No caso brasileiro, observou-se sua inserção ao final do período do segundo Império, com a ampliação de escolas primárias e secundárias. O ato de examinar é caracterizado pela classificação e seletividade do educando. A classificação é baseada em dois conceitos mínimos: “aprovado ou reprovado” e em uma escala ampla de graus (geralmente de 0 a 10). A pedagogia do exame é conhecida como um conjunto de ações didáticas que padronizam o ensino e o aprendizado, mediante os resultados vindos da aplicação de provas. Segundo Luckesi (2011), a escola, tensionada por políticas governamentais liberais, executa mecanismos de controle, que destacam a seletividade escolar, ao reduzir a avaliação ao fetiche da produção de provas. Assim, as notas e médias numéricas se constituem como as expressões de aprendizagem bem ou malsucedidas.

a prática avaliativa tenha sua ação na direção de que o materializado não fala por si: são as práticas de releituras do aprendente que constituem os sentidos à experiência por eles narradas.

Assim, as análises das projeções das aprendizagens se constituem na problematização do conjunto dessas fontes registradas: um dossiê narrativo, em que a releitura é tecida pelos aprendentes na ação mediadora provocativa do professor que os levam a se interrogar: o que fizeram com o que aprenderam? É por esse movimento didático-pedagógico avaliativo que se dá a formação da narrativa (auto)biográfica do discente de suas histórias com o aprender no processo educativo.

Em síntese, a construção do avaliar é operada nos fazeres pelos quais os aprendentes — professores e alunos — elaboram as escolhas, situando seus interesses, valores e aspirações por meio das leituras das práticas educativas. Por essa via, as projeções de si, que têm alimentado os momentos de reorientação do processo de ensinar e do aprender, são reexaminadas na avaliação processual que a todo o momento incita os modos de narrar o vivido, por sua significação no presente e pela colocação em perspectiva do futuro. Quando explicitadas por meio do registro e questionadas nas releituras do materializado, as narrativas acarretam uma lógica de emergência, partindo do que se aprendeu, para novas tomadas de decisões com os conhecimentos.

Compreendemos que, quando narrarmos um acontecimento, dirigimos as enunciações, direta ou indiretamente a alguém. Assim, é importante a produção, pelos professores e alunos, dos modos como serão analisadas as narrativas das experiências praticadas. Problematizar a projeção das aprendizagens parte da análise das narrativas nos movimentos que o aprendente traz de interligação dialógica entre o eu-locutor e os demais interlocutores. Esse dialogismo forma o texto que fomenta as situações concretas vividas (BAKHTIN, 1992).

Nesse sentido, as narrativas (auto)biográficas avaliativas dos aprendentes são constituídas nos movimentos do aluno-locutor, ao transportar-se dialogicamente às memórias, como, também, aos interlocutores com os quais foram construídas as experiências educativas (professor, colegas). O desafio

do processo avaliativo está em destacar onde se encontram as vozes narradas e como se configuram os sentidos às experiências educativas e à projeção do aprendizado.

É nesse momento que se constata a importância da construção dos critérios avaliativos e de seus usos, com vistas à formação de juízos de valor e tomadas de decisões acerca das trajetórias do aprender, individual e coletivas. Chamamos a atenção para o cuidado que o professor deve ter de não fazer dessa análise um momento específico de gerar meros conceitos ou notas, limitando-se a formalidades burocráticas exigidas por políticas governamentais.

Além disso, é preciso distanciar-se da noção dos critérios preestabelecidos avaliativos, que perduram, historicamente, na educação brasileira, homogeneizando o aprender de todos os alunos, informando o quanto cada sujeito sabe ou não, a ponto de alcançar um objetivo prefixado (RABELO, 1998).

O avaliar, na perspectiva daquilo que se faz com o que se aprende, entende a produção de critérios avaliativos como uma prática didático-pedagógica operada na dialogia do professor com os alunos, levando em consideração as singularidades e as diferenças dos processos educativos de cada grupo de aprendentes, de cada escola, em cada rede de ensino.

Esse fazer pelo docente tem, primordialmente, uma postura de interrogar o lugar de produção (CERTEAU, 2006) do aprender, ou seja, as intencionalidades expostas pelos aprendentes nos modos de narrar as práticas educativas, em seus encontros e fugas com o planejamento de ensino.

Cabe ao educador a abertura ao imprevisto, aos diferentes enunciados, considerados como marcas das singularidades das escritas das histórias dos aprendentes. O compromisso de abertura ao diálogo com as narrativas dos alunos, em suas particularidades e diferenciações, delineia um fazer avaliativo que se responsabiliza pela produção de outras entradas didáticas ao contínuo processo educativo, que ampliem e aprofundem o questionamento ao conhecimento, nas possibilidades de articulá-los aos imprevistos, aos inesperados, aos novos, aos outros (ESTEBAN, 2014).

Para isso, sinalizamos algumas questões necessárias a serem consideradas para as produções de critérios e de análises dos sentidos atribuídos ao aprender: a) Como o aprendente sinaliza a invenção do seu aprender sobre o tema ensinado de um determinado componente curricular, nas relações com os estatutos epistêmicos do saber? b) Como se inscrevem as relações de responsabilizações com o que foi produzido, observando as dificuldades e potencialidades narradas sobre a construção dos conhecimentos, como também o não dito (silenciado) pelos alunos? c) Como ocorrem as suscetibilidades aos erros e, com eles, a abertura para mudanças e desenvolvimento à projeção do aprender, trazidas nas sugestões e inquietações do sujeito? d) Como a narrativa traz as projeções do aprendido em aula, nas relações que o aluno tece com os conhecimentos em outros momentos de seu dia a dia social?

Um dos desafios levantados pelos estudos do campo da avaliação educacional na educação básica reside nos processos de materialização avaliativos para além dos usos de escritos gráficos. A preocupação dos pesquisadores está em sinalizar a importância de registros que produzam reflexões contínuas do compartilhado nas aulas, em suas produções tanto pelos alunos como pelos professores. Para isso, notamos o foco da organização e análise de práticas avaliativas, partindo dos diferentes modos de narrar a experiência educativa: diários escritos, desenhos, mapas conceituais e fichas autoavaliativas.<sup>66</sup>

Destacamos o silenciamento das maneiras de narrar as experiências educativas por meio de registros avaliativos por imagens: fotografias, vídeos e desenhos, pensando na reflexão e ação das especificidades da produção do processo de ensino e aprendizado de um componente curricular. Identificamos os usos desses recursos narrativos aliados à materialização do tipo portfólio dos alunos, contudo somente em trabalhos na educação infantil, no avaliar a promoção da alfabetização de crianças (RAIZER, 2007; LUSARDO, 2007; L.CORREA, 2015).

---

<sup>66</sup> No mapeamento de teses e dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação, sobre a temática, identificamos pesquisas nos seguintes componentes curriculares da educação básica: três em Educação Física (SANTOS, 2005; ESCUDERO, 2011; DANTAS, 2010), duas em Matemática (SILVA, 2006; COSTA, 2013), um em Ciências (CORREA, 2009) e um em Química (GALVÃO, 2013).

## 4.2 AS PROJEÇÕES DO APRENDER NOS USOS DE REGISTROS AVALIATIVOS IMAGÉTICOS

A *imagem arde*. Arde com o real do que, em um dado momento, se acercou. Arde pelo desejo que a anima, pela intencionalidade que a estrutura, pela enunciação, da urgência que manifesta (como se costuma dizer 'ardo de amor por você'). Arde pelo *resplendor*, isto é, pela possibilidade visual aberta por sua própria consumação. Arde por seu intempestivo *movimento*, incapaz como é de deter-se no caminho [...]. Finalmente, a imagem arde pela *memória*, quer dizer que de todo modo arde, quando já não é mais que cinza: uma forma de dizer sua essencial vocação para a sobrevivência, apesar de tudo. Mas, para sabê-lo, para senti-lo, é preciso atrever-se, é preciso acercar o rosto à cinza. E soprar suavemente para que a brasa, sob as cinzas, volte a emitir seu calor. Como se da imagem cinza, elevasse uma voz: 'Não vês que ardo?' (DIDI-HUBERMANN, 2008, p. 216).

A avaliação, na perspectiva do que o aluno faz com aquilo que aprende compreende as imagens não apenas em sua materialização em papel, como um simples recorte da prática social materializada no mundo dos aspectos visíveis. Elas são narrativas da experiência do olhar: práticas de leituras dos sujeitos, como rastros do tempo e espaço que se quis tocar.

Entendemos que todo ato de narrar é o caminho pelo qual os sujeitos produzem sentidos às experiências praticadas. Tecer sentidos é, a todo o momento, produto de leituras imagéticas (BENJAMIN, 2008), pelas quais o indivíduo constrói respostas às vivências compartilhadas em determinado contexto social, nos diálogos com a memória. Assim, esse ato de ler com as imagens se desencadeia pelo modo como as leituras ardem: tocam aquele que toma a ação de produzi-las, mas, também, os que, posteriormente, irão lê-las.<sup>67</sup>

Benjamin (2013) identifica que os registros por imagens são suportes materiais que ofertam uma prática narrativa entre o que observa a obra e o que retorna o

---

<sup>67</sup> Apropriamo-nos do conceito de imagem dialética de Walter Benjamin para pensar o registro por imagens. Para o autor, toda narrativa se constitui pela atividade mimética do sujeito de produzir semelhanças. Assim, o documento imagético seria meio de encontro do agora com o vivido; um olhar retrospectivo que se tem no presente, como ponto de fuga. Esse é o caráter dialético da imagem: o encontro de leituras do passado no presente. O caráter mimético é a constituição do próprio ser. Assim, mimético não se resume a imitação, mas compreende também a produção singular do sujeito de adensamento dos sentidos à experiência. Em síntese, na perspectiva do autor, toda leitura humana é por imagem, por isso, imagética, como ato constitutivo do sujeito de compreender o mundo e produzir sentidos com o que lhe é ofertado e praticá-lo mimeticamente, por atos próprios, singulares e diferenciados.

olhar. Assim, a potencialidade dos documentos imagéticos está no poder de culto que ela propicia ao permitir o encontro do narrador-observador com o narrador-fotografado.

Defendemos a noção de documento narrativo imagético como registro avaliativo no cotidiano escolar. Sua potencialidade reside no modo como, de maneira enriquecedora, se apresenta como suporte às releituras do vivido com a construção do conhecimento, como, também, em sua produção fora da escola, ou seja, como ação avaliativa desafiada pelo professor com vistas à constituição de relações entre o tema compartilhado na aula e sua presença na história de vida do sujeito aprendente.

Assim, o conjunto dos registros imagéticos, em diferentes espaços e tempos do processo de escolarização, enriquece a produção da escrita da história (CERTEAU, 2006) dos aprendentes, fornecendo um inventário materializado de momentos da construção do conhecimento ao longo dos processos educativos. Contudo, é relevante considerarmos a crítica de Benjamin (1994) à reprodutibilidade de imagens, sobre o cuidado que devemos tomar em seus usos à exposição que, muitas vezes, se sobrepõem, à importância do culto. Para o autor, a potencialidade está na imagem como arte, e não a arte na imagem. Destaca a necessidade de visibilidade da leitura de quem lê, por meio da criação de legendas.

Observamos que esse posicionamento benjaminiano vai ao encontro das afirmações de Bakhtin (1992) sobre a leitura verbo-visual de um documento imagético. Para ele, o material-imagem é, por si, objeto bruto que não se incorpora à nossa experiência de vida, senão lhe conferindo princípios que expliquem esse ato. Portanto, analisar as narrativas com as imagens é problematizar as relações entre os aspectos físicos, estruturais que as formam com a história do sujeito exterior que as lê.

Com essas críticas dos autores, chamamos à atenção para o cuidado que o professor deve ter com a maneira pela qual se constituirá a produção do documento imagético. É necessário não cairmos nos usos restritos ao culto informativo de um determinado tema, conteúdo, projeto educativo desenvolvido nas aulas, objetivando atender somente à demanda de eventos escolares. O

lugar da imagem na avaliação necessita ser aquele que fomenta as leituras com o conhecimento e, por elas, a tessitura das experiências do aprender na relação com o saber.

Nesse sentido, defendemos a ideia das narrativas avaliativas imagéticas como processos de materialização que fomenta o exercício das escritas de si dos aprendentes e, por elas, momentos de reflexões individuais e coletivas, com vistas a projeções do aprender.

Uma das críticas levantadas pelos estudos do campo da avaliação da aprendizagem na educação básica está na dificuldade de dar visibilidade à autoria do aluno nos registros avaliativos, em relação às suas narrativas da experiência com o aprender.<sup>68</sup>

Tecer práticas avaliativas exige do professor o distanciamento de posturas didático-pedagógicas que, independentemente do tipo de registros avaliativos produzidos, mantém a centralidade do avaliar somente no ensino, ou seja, norteado em seu processo de produção e análise em juízos de valor e tomadas de decisão que o educador preestabelece, como: certo ou errado, mal elaborado, boa construção textual, apto, não apto. É fundamental, portanto, que o modo de conceber a avaliação seja o da constante interação dialógica com aquele que é autor de suas aprendizagens, o aprendente, na perspectiva experiencial de que o sujeito é o escritor de sua história de vida e por isso responsivo e responsável pelas proposições do que faz com o que aprende dentro e fora da escola.

Nessa direção, uma das potencialidades das materializações avaliativas imagéticas está na sua função narrativa que propicia ao processo de rememoração um suporte material dos acontecimentos em suas dimensões estéticas, plásticas e em movimentações dos sujeitos no ato das práticas educativas. A imagem, ao mesmo tempo em que mostra o aluno consigo na construção com os conhecimentos, puxa reflexões sobre as ações do professor, sobre como o aluno supera as adversidades, como interagiu com os outros colegas nas aulas.

---

<sup>68</sup> Ver Marinho (2011) e Moura (2007) na educação; e, na Educação Física, Melo (2008).



Apontamos que o trabalho da avaliação indiciária, na perspectiva investigativo-formativa, constitui as análises de processos de ensino e aprendizagens, tendo sua ação nos usos de diferentes suportes e materializações imagéticos, potencializando o caminho que conduz às releituras do vivido. Trata-se, então, de assinalar a presença e a importância da dimensão estética do aprender, nos processos de construção das narrativas autobiográficas do aprendente, em que diferentes linguagens relacionadas ampliam o conhecimento de si nas ações dialógicas, individuais e coletivas sobre o processo educativo.

Para esta análise, salientamos o papel de escolhas, pelo professor, dos tipos de gêneros narrativos imagéticos (fotografias, vídeos, pinturas, desenhos), entendendo os limites e potencialidades que esses registros ofertam na leitura do praticado com os conhecimentos. A fotografia é uma inscrição no papel manuseado pelos sujeitos. Possui presença frequente na vida das pessoas em álbuns de família, em jornais, em revistas, na publicidade ou em páginas e *blogs* pessoais que circulam pela *internet*. Já o vídeo possui a qualidade da oferta do recorte do vivido em movimento e permite o registro simultâneo dos sujeitos e do meio em que interagem na ação com diferentes linguagens: sons diversos, movimentos corporais, expressões, o modo como se relacionam com as pessoas (SAIMAN, 1998).

Nesse momento atual social de circularidade e disponibilidade da imagem digital, cuja produção e acesso estão ao alcance de um número cada vez maior de pessoas, encontramos terreno fértil para os usos desses recursos como documentos avaliativos na escola. Além disso, as culturas infantis e juvenis constituem suas experiências de diferentes aprendizagens abertas à interação digital, em diálogos entre quem as realize e quem as veja por meio de ambientes reais e virtuais (CARRANO, 2016).

Além das fotografias e vídeos, temos os desenhos e as pinturas produzidos pelos aprendentes individual e coletivamente, como possibilidade de registros imagéticos. Seu potencial está na noção de que, quando um aluno desenha, seleciona aquilo que está de acordo com o universo cultural ao qual pertence e narra, no material, suas vivências, utilizando artefatos artísticos (lápis de cor, canetas, pincéis, tintas, colas) para construir, com eles, passagens do modo

como determinado conhecimento o toca e o sensibiliza. Assim, esse aluno oferta a quem ler o materializado, marcas de como ele vem tecendo o aprender.<sup>69</sup>

São qualitativos os usos dos registros imagéticos aliados a outras linguagens textuais. Uma possibilidade são as histórias em quadrinhos que permitem ao aluno construir uma narrativa, quadro a quadro, por meio de desenhos e pequenos textos. Além deles, há o portfólio imagético, os murais, varais, *blogs*, diários dos alunos e do professor, que aliam fotografias e vídeos a dizeres escritos.<sup>70</sup>

Chamamos a atenção para a maneira pela qual esses diversificados registros imagéticos se constituem como escritas (auto)biográficas do aprendente em suas histórias do processo educativo. É importante que o professor construa uma postura didática mediadora na organização dos materiais por imagem, pensando como fomentar as leituras dos alunos de rememoração do vividos com os conhecimentos, na direção da problematização do acontecido,

---

<sup>69</sup> As pesquisas do grupo Proteoria com a avaliação na educação básica dão visibilidade a experiências pedagógicas nos usos com registros avaliativos por imagem. Ver Santos et al. (2015) e Santos et al. (2014).

<sup>70</sup> Em revisão de literatura, no tema usos de imagem como registro da prática em sala de aula, sinalizamos que não encontramos pesquisas que investigam a relação dessa materialização com o processo avaliativo. Contudo, destacamos que, no campo, há trabalhos que procuraram analisar a imagem como escrita (auto)biográfica das experiências praticadas na escola, nas possibilidades: a) da produção fotográfica no estudo de identidades de aluno em frente à temática africanidades, pensando o exercício do olhar como produção narrativa do encontro com o acontecimento e *partilha do sensível* (ROMAGUERA; WUNDER, 2016); b) no estudo de currículos praticados analisados por meio de escritas da imagem-sensação materializadas em desenhos grafites (FERRAÇO; GOMES, 2017); c) pelas videobiografias, investigando a produção de identidades de adolescentes e jovens (CARRANO; BRENNER, 2017; SOUZA; PASSEGUI, 2016); d) por meio da produção dos desenhos de crianças e, por eles, a pesquisa das práticas de leitura na sala de aula e sua aprendizagem (SILVA, 2008). No campo de pesquisas com a Educação Física escolar, identificamos trabalhos que apontam as contribuições dos usos de narrativas imagéticas nas aulas desse componente curricular. As pesquisas caminham na direção de enunciar a imagem como recurso didático que: a) auxilia na compreensão da imagem que o aluno produz de si com a cultura corporal apropriada e como as relações midiáticas culturais influenciam esse processo; toma a imagem produzida por meio de desenhos (WIGGERS, 2003); b) sinaliza a produção do vídeo pelos alunos como suporte à reflexão da prática pedagógica em sala de aula (OLIVEIRA; PIRES, 2005, 2005; MENDES; PIRES, 2009); c) indica que a narrativa do aluno pela fotografia seleciona os momentos marcantes das aulas da Educação Física. Assume a potencialidade do uso da imagem à constituição de (re)significações da vivência do movimentar-se, ao proporcionar o olhar novamente para o que foi desenvolvido (OLIVEIRA, 2003, 2015). Ressaltamos um estudo que aponta os usos de *videotape* para o processo avaliativo nas aulas de Educação Física na formação inicial na disciplina Estágio Supervisionado (TUBINO; REIS, 1979).

instigando os sujeitos a refletir sobre possíveis ampliações e relações com o que se aprendeu.

Para isso, é relevante reconhecer que a narrativa imagética possui características peculiares que se relacionam entre si. A primeira é a sua dimensão dialética de leitura no movimento em que o sujeito lê rememorando o acontecimento no passado, o narrando no presente. Já o segundo aspecto é o da montagem, isto é, o fazer a organização dos arquivos de imagens, com vistas à construção de suas narrativas com esse material.

É crucial que a montagem seja feita por aqueles que irão lê as imagens, pois essa ação traz a intencionalidade pela qual as trajetórias narrativas irão migrar.<sup>71</sup> Entendemos que esse fazer dos narradores se configura como “[...] uma história melancólica e sutil, de luto, como um vento de cinzas. Alegre e ordenada, divertida como um relógio que o sujeito desmonta” (DIDI-HUBERMANN, 2016, p.7).

As maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) da organização da ordem das fotos, do modo como escolhe determinada cena do filme para ser narrada, devem ser tomadas como indícios (GINZBURG, 1989) dos sentidos às experiências educativas praticadas e, com elas, rastros do aprender. Nesse contexto de sistematização das narrativas, outro ponto que merece destaque é o modo como os alunos vão conferindo legendas (BENJAMIN, 1994) às imagens. Essas textualidades podem vir apresentadas por meio de escritos gráficos e/ou usos das linguagens verbais – roda de conversa, debates etc.

Tanto a produção de legendas como as montagens com vista à organização dos registros avaliativos imagéticos necessitam da mediação do professor. Pontuamos que não desconsideramos as possibilidades de os docentes construírem as montagens das imagens, pois, por exemplo: essa ação pode ser qualitativa quando a intencionalidade for direcionar o debate para pontos

---

<sup>71</sup> Os estudos de Almeida Junior (2017), Miranda (2012) e Oliveira e Pires (2005) trazem esse movimento investigativo de montagem de imagens pelos sujeitos que as produziram, no intuito de pensar processos de formação de docentes na Educação Física (ALMEIDA JUNIOR, 2017; MIRANDA, 2012) e espaços e tempos da escola e da Educação Física pelo olhar de jovens (OLIVEIRA; PIRES, 2005). Contudo os trabalhos não focam a análise da projeção do aprender e avaliar nos usos da imagem como registro avaliativo.

observados nas aulas anteriores, que o educador entenda que devem ser retomados para ampliação do aprendizado.

No Quadro 6, apresentamos uma síntese de alguns pontos norteadores das práticas avaliativas nos usos com registros imagéticos. Essa organização parte do entendimento de que avaliar é um conjunto de ações contínuas reflexivas de professor e alunos, com vistas às tomadas de decisões na promoção do aprender. Assim, apontamos que o registro avaliativo por imagens integra o processo, adquirindo sentido à medida que potencializa as releituras das experiências pedagógicas.

Dessa forma, analisar o aprender por meio do registro imagético exige do professor ensinar os alunos a produzir perguntas ao materializado. A pesquisa do aprender, juntamente com a ação avaliativa, está no modo como as enunciações provenientes das imagens interagem com o dito, no presente, por aquele que a lê. Esse encontro polifônico narrativo<sup>72</sup> (BAKHTIN, 1992) traz os fios do que se aprende, do que se ensina e do que o aluno faz com o que aprendeu. Por isso nossa preocupação, no quadro a seguir, de apresentar, a todo momento, os encontros dialógicos do professor com os alunos no avaliar com a imagem a projeção das aprendizagens.

---

<sup>72</sup> Bakhtin (1992) desenvolve no conceito de polifonia a característica de que toda enunciação é formada dentro de uma interação dialógica. Assim, em todo o texto (imagem, escrita gráfica, oralidade) se povoam mundos diferentes que o seu autor relaciona, formando os acontecimentos narrados. Há no dito um pouco de cada dizer que o outro, pela interação, compartilhou com o sujeito-autor enunciativo. Isso não quer dizer que haja uma reprodução passiva das práticas enunciativas, ao contrário, o autor do texto oferta à enunciação um delineamento próprio, escolhendo de forma a narrar os sentidos que ele tece com o aprendido nas experiências dialógicas com os outros. Por isso, também, o caráter provisório, aberto da enunciação polifônica.

**Quadro 6 – As sistematizações das práticas avaliativas com registros imagéticos**

A produção do registro imagético	O lugar da mediação docente	A ação reflexiva e problematizadora da prática educativa no compartilhamento do registro
<p>a) Pode ser individual e/ou pares entre os aprendentes, como, também, pelo professor</p> <p>b) Produzir a escolha do tipo de registro (fotografia, vídeos, desenhos) e em que momento do processo educativo (na aula, em atividade de casa, na aula seguinte) será elaborado na relação com o conhecimento que está sendo proposto</p> <p>c) É função do docente apontar a finalidade da produção do registro, levando o aprendente a compreender para que fotografar, desenhar, filmar</p>	<p>a) Após produção dos registros imagéticos, é importante que o professor organize todo o material, pensando, com o materializado, questões sobre a relação do planejado, proposto à construção com o conhecimento, e o praticado observado com as leituras das imagens</p> <p>b) O planejamento investigativo com o imagético deve considerar a maneira como levar os alunos a serem desafiados a narrar a si, tomando cuidado o professor, para não constituir respostas pré-elaboradas ao propor o interrogar o vivido pela imagem</p>	<p>a) É qualitativo levar os registros imagéticos para que os alunos possam organizar a montagem e a legenda com o produzido, para posterior reflexão sobre o praticado Essa sistematização pode ser: dispondo as fotos na mesa para que os aprendentes escolham as que mais os tocam; passando o vídeo e deixando que eles criem as perguntas ao visualizado; fazendo um mural de todos os desenhos e deixando que eles observem para posterior debate</p> <p>b) As releituras das práticas educativas devem levar o aluno a pensar: o que fez com aquilo que aprendeu, pensando possibilidades de projeções aos aprendizados. Pode ser oral, escrita, dramatizada; individual e/ou em pares</p> <p>c) O professor, após compartilhamento dos registros avaliativos e narrativas dos aprendentes das experiências praticadas, por meio das releituras dos materializados, deve analisar as projeções do aprender no diálogo com os critérios avaliativos</p>

Fonte: Produzida pelos autores.

Chamamos a atenção para o contexto da análise do aprender na prática avaliativa investigativo-formativa, nos usos com os registros imagéticos com os fazeres anunciados no Quadro 6, relacionando-os com as especificidades do conhecimento que está sendo compartilhado e tecido.

Apontamos que uma das potencialidades dos usos com essa materialização avaliativa está em dar visibilidade à experiência concreta do conhecimento no cotidiano do aprendente. Um dos desafios postos aos componentes curriculares da educação básica reside na produção de práticas pedagógicas que constituam a relação dos aprendidos em aula com sua presença na vida diária do aluno. Nesse caso, o trabalho avaliativo com imagens deve desafiar o educando à produção de novas leituras com o ensinado, propiciando as

aprendizagens na passagem do conhecimento “doxa” ao “logos” (FREIRE, 1984).<sup>73</sup>

Freire (1984) aponta que essa transição didática se encontra na ação educativa que considera que os aprendentes, antes mesmo dos aprendizados com a escola, já possuem leituras sobre determinados conhecimentos. Contudo, cabe à educação escolar levar os alunos a problematizar o que já conhecem, aprofundando os aprendizados nas relações com sua presença: no seu bairro, na sua casa, no seu país. Essa ampliação sistematizada do saber possibilita ao aluno constituir sentidos ao que se faz com o que se aprende dentro e fora da escola.

Nessa direção, o trabalho com a produção do registro avaliativo imagético se configura como meio de interação dialógica entre: a) as esferas sociais em que os conhecimentos se fazem presentes. Aqui a produção de imagens vai para além do momento sala de aula, como tarefas investigativas extraclasse, levando em consideração a acessibilidade que os alunos possuem ao recurso audiovisual de *smartphones*, dentre outros dispositivos móveis; b) o imagético como documentação do processo educativo experienciado em um determinado componente curricular.

Entendemos que as práticas avaliativas investigativo-formativas, em qualquer componente curricular da educação básica, constituem-se como fazeres propulsores do processo educativo, pensando os usos de registros imagéticos no diálogo com critérios avaliativos. Esse fazer dá norteamento ao modo como professor e alunos constroem tomadas de decisões com vistas à projeção de aprendizados. Ao contexto do avaliar, tanto pelas imagens, como pelos demais modos de narrar, é relevante pensar o dito pelos aprendentes nas relações *micro-macro* do processo educativo, aqui compreendidas como: a) o planejado pelo professor e o mobilizado pelo aluno; b) o aprendido pelo aluno em diálogo

---

<sup>73</sup> Freire (1984) concebe o conhecimento “doxa” como a percepção do sujeito relacionado com o que, usualmente, se denomina senso comum. O “logos” equivale a um conhecimento fundamentado sobre a realidade, sobretudo, de conhecimentos sistematizados. Para o autor a educação dialógica deve desenvolver processos de ensino e aprendizagens que levem os alunos à compreensão do lugar da “doxa”, ou seja, de suas leituras de mundo sobre determinado conhecimento. A partir daí, o professor pode desenvolver ações pedagógicas que o levem a formar o “logos”: conhecimento produzido na relação da reflexão sobre a ação da teoria com sua presença no cotidiano social da vida dos sujeitos.

com as aprendizagens dos demais colegas da turma; c) o aprender na relação com a história do educando no ano letivo.

#### 4.3 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A avaliação centralizada no que o aluno faz com o que aprende trabalha para fomentar a promoção do ensino e dos aprendizados na Educação Física, entendida como um componente curricular que lida com a produção do conhecimento das práticas corporais, sendo estas bens culturais que se constituem como patrimônios imateriais, construídos historicamente nas artes de fazer (CERTEAU, 1994) dos sujeitos de narrar pela linguagem não verbal.<sup>74</sup>

Portanto a prática corporal é um conhecimento produzido no processo de aprendizagens na experiência concreta, corpórea, na relação com outros externos a si e, por isso, mimética (BENJAMIN, 1994).<sup>75</sup> Assim, seus processos educativos se dão nas leituras sensíveis do sujeito na relação com o que o outro externo lhe oferta. Ao consumir (CERTEAU, 1994) as vivências, o aprendente produz outra leitura própria, singular, carregada de sentidos a essas ações, tornando visível uma escrita própria expressiva. Esses dizeres reconhecemos como *narrativas corporeizadas* (PEREZ SAMANIEGO *et al.*, 2011a).

Cada experiência com a prática corporal vai se inscrevendo no corpo como *narrativas corporeizadas*. Fala das histórias provisórias dos sujeitos em um dado contexto sociocultural, nos modos pelos quais, ao internalizarmos o vivido, produzimos sentidos com o conhecimento compartilhado.

O processo avaliativo investigativo-formativo nas aulas de Educação Física toma, como ponto de partida e de chegada, os sentidos produzidos pelos aprendentes às experiências formadoras com práticas corporais, analisando as

---

<sup>74</sup> Certeau (1996), ao se apropriar do conceito de Marcel Mauss de técnicas corporais, aponta que os gestos são artes de fazer aprendidos com os outros e, quando apropriados, inventariamos um estilo próprio de seus usos.

<sup>75</sup> Benjamin (1994) entende que a mimese é a capacidade do homem de converter o mundo material em imagem interior (imagem do pensamento) e, com isso, produzir semelhanças e relações com outras imagens depositadas na memória.

promoções das aprendizagens pelos modos como os alunos narram o compartilhado na aula. Sua visibilidade é identificada nas maneiras pelas quais as práticas educativas propostas pelo professor produzem o aprender, na passagem do corpo afetado com a vivência (a dimensão do sensível, provisória, mas necessária, pois evoca a invenção com a produção do conhecimento) para as escritas narrativas corporeizadas, maneiras de dizer sobre o que o aluno fez com o que aprendeu.

A complexidade das aprendizagens com as práticas corporais não começa, nem se encerra nas práticas educativas escolares. As experiências praticadas com esses conhecimentos, dentro e fora da escola, levam os aprendentes às formações de múltiplos sentidos que, relacionados, inscrevem histórias as quais constituem o corpo biográfico.

O corpo biográfico é um livro encarnado identitário, aberto, formado pelas múltiplas escritas corporeizadas das experiências com o aprender de práticas corporais. É uma escrita, a todo o momento, revisitada por atos que levem o aprendente a descobertas de si, interrogando, por releituras do que já se tem de mobilizado com o conhecimento, no intuito de apontar possibilidades de projeções ao aprendido. Esse interrogar se dá na interação dialógica com o outro em mim e o externo: professor, colegas, pedagogos, pais etc.

Sinalizamos que o processo avaliativo na Educação Física são ações de professores e alunos que interrogam as suas práticas de leituras sobre o ato educativo vivido com as práticas corporais e como estas vêm produzindo escritas corporeizadas das aprendizagens com os conhecimentos compartilhados. Além disso, problematizar como as experiências já escritas corporalmente são relacionadas, dialogadas e revisitadas, no intuito de gerar outras escritas-narrativas ao corpo biográfico e dar projeção às outras experiências com o aprendido.

Partimos da noção de que as aprendizagens com práticas corporais perpassam por enunciados encarnados e inscritos no corpo (SANTOS *et al.*, 2015). Essas narrativas dão visibilidades ao aprender formado nas relações entre os estatutos epistêmicos dos conhecimentos, na perspectiva de sua produção no fazer com de uma ação concreta (CHARLOT, 2008).

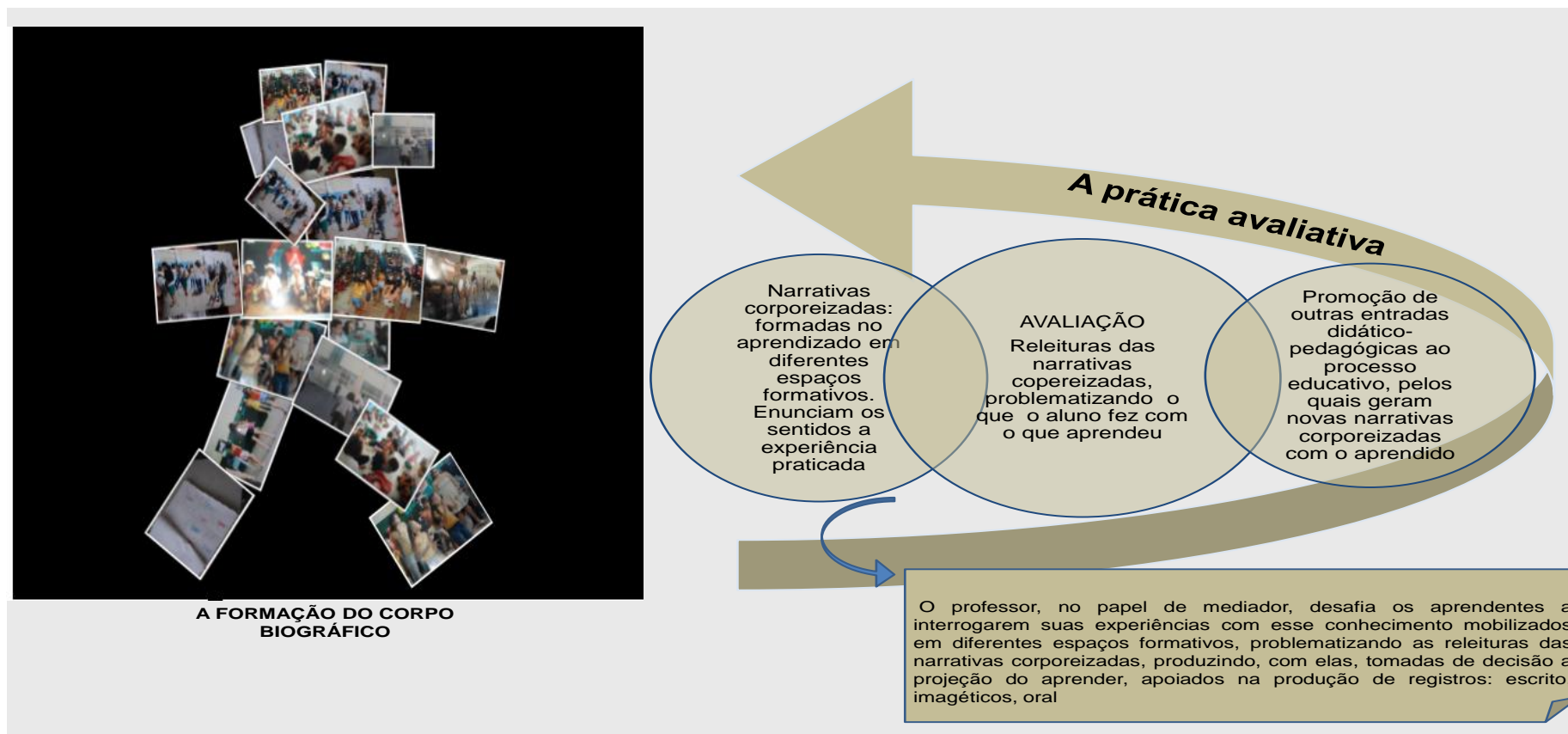


Entendemos que, primordialmente, a entrada didático-pedagógica é pelo domínio de um fazer, na imbricação do corpo em uma situação. Contudo, durante esse ato, o aluno se relaciona e interage com os outros, exigindo de si controle de suas emoções, fazeres de negociação relacional. Por isso o aprender com a prática corporal também exige do aluno uma mobilização de ações de distanciamento-regulação.

Além disso, o fazer com uma prática corporal se desenvolve nas maneiras como o aprendente consegue produzi-lo, partindo de enunciados verbalizados por outras pessoas, professor, colegas. E, assim, alavanca a tessitura do aprender, também, nas práticas de objetivação-denominação na vivência concreta com o conhecimento em questão.

O aprendente, ao ler a prática corporal, inventaria o aprender tecido nas relações entre os estatutos epistêmicos com esses conhecimentos. Assim, é necessário que, nas práticas avaliativas, o professor instigue os alunos a problematizar o vivido inscrito nas narrativas corporeizadas, as quais ofertam indícios do que o aluno mobilizou naquilo que foi ensinado. Na Figura 9, sistematizamos a ação avaliativa na Educação Física com o aprender das práticas corporais.

**Figura 9** — O processo avaliativo no aprender com a prática corporal



**Fonte:** Produzida pelos autores.

Na Figura 9, propomos, ao avaliar na Educação Física, um conjunto de práticas de pesquisa do aprender em que o professor leve os aprendentes a problematizar o vivido no processo educativo, por meio das releituras das narrativas corporeizadas. Esse fazer reflexivo sinaliza elementos a tomadas de decisões sobre os saberes e suas relações com o até então ensinado e aprendido pelos alunos.

Entendemos que a avaliação na Educação Física é a investigação narrativa de um aprender que se inscreve corporalmente, contudo as reflexões sobre o experienciado com a prática corporal também são enunciadas por outros materiais narrativos. Assim, é potencial a produção de um inventário de registros avaliativos, formados por diversas entradas metodológicas que possibilitam aos alunos narrar-se, no encontro de si com os outros, por meio de diversas fontes que contam aos sujeitos a sua história com o aprender em um determinado recorte sociocultural.

Perez-Samaniego et al. (2001b) apontam que as histórias corporais possuem uma escrita identitária formada na leitura imagética do aprendente, na vivência concreta com esse conhecimento. Assim, as releituras das narrativas corporeizadas pelo professor e alunos ganham potencialidade nos modos de “[...] cuentan hisórias sobre las imágenes y com las imágenes” (2011, p.30), interrogando “[...] que lecturas tiene a imagen? Esta conectada com outro texto?” (2011, p. 31).

Corroborando a afirmativa dos autores, reconhecemos os registros por imagens como fontes que possibilitam as releituras do aprender dos saberes aprendidos por fazeres encarnados no corpo. Seu potencial está no processo de rememoração de passagens com o vivido no processo educativo da Educação Física, dando visibilidade às construções estéticas do fazer com a prática corporal.

Partimos do entendimento de que o aprender com a prática corporal é uma invenção do aprendente por atos estéticos e expressivos, que leva o sujeito a uma dupla posição de leitor (do mundo e de si mesmo) e produtor de narrativas (falas, gestos, desenhos, imagem). Apontamos que a prática avaliativa na Educação Física, ao fazer produção e usos dos registros imagéticos, desencadeia a dimensão de análises verbo-visuais (BAKHTIN, 1992; BRAIT,

2013) dos conhecimentos ensinados e aprendidos, levando o professor e os alunos a identificar como produzem sentidos às imagens que têm de si no processo educativo vivido. Esse fazer de releituras de um recorte da produção estética (BAKHTIN, 1992) permite compreendemos como os sujeitos constituem: identidades com o ofertado, resistências ao que se ensinou, dúvidas e outras orientações do como caminhar com as práticas educativas nesse componente curricular.<sup>76</sup>

Sendo assim, esse fazer é uma experiência de ato contemplador (BAKHTIN, 1992) que exige um exercício sensível de escuta de si e do outro, por práticas do olhar para os pormenores que o documento oferta à rememoração do processo educativo e dos sentidos ao aprender. Por isso, narrar com as imagens é considerar as enunciações implícitas no materializado como aquelas constituídas, no presente, pelo seu leitor.

Nessa direção, apontamos o aprofundamento das análises avaliativas na problematização das enunciações produzidas com a autoria compartilhada do processo educativo. Isso demanda um fazer docente que discerne, em meio à dialogia trazida no narrado: a) os encontros e desencontros entre o que se ensinou – intencionalidades do professor, do mobilizado pelo aluno; b) as relações entre o dito e os espaços físicos destinados à Educação Física, com objetos didáticos e os demais produtos consumidos nos momentos educativos; c) os modos como narra a si nas experiências de aprendizagem, na relação com a prática corporal vivida dentro e fora da escola.

O desafio posto ao docente, nas análises avaliativas do processo educativo com as práticas corporais, está na maneira pela qual ele interroga os registros imagéticos, como também desafia os alunos a constituírem indagações às suas próprias narrativas. É esta ação, no avaliar, que desenvolve a identificação dos sentidos às experiências praticadas na Educação Física, potencializando as tomadas de decisões e projeções do aprender.

---

<sup>76</sup> Bakhtin (1992), ao debater o corpo do sujeito social, compreende que o movimentar é um ato de produção estética constituído na vivência concreta e dialógica com o outro em determinado contexto sociocultural. Para ele, o sujeito está continuamente na busca pelo acabamento ao que o outro lhe oferta, pois tudo que ele vivencia corporalmente é produto singular que amplia a imagem compartilhada com outros praticantes. O autor destaca que a produção do autorretrato é um movimento de leitura potencial a essa ampliação do olhar do sujeito para si, de maneira exotópica: na possibilidade de o sujeito produzir respostas ao outro em si e ao outro externo.

Apontamos que a prática dos aprendentes de interrogar o vivido com a prática corporal deve ser orientada e, posteriormente, analisada pelo docente nos usos e produções de critérios avaliativos. Nesse sentido, as pesquisas do campo da avaliação em Educação Física evidenciam que os critérios estabelecidos não se resumem à análise de aspectos comportamentais dos alunos e gerações de conceitos como: alcançou, não alcançou ou alcançou em partes (ESCUDERO, 2011; SANTOS *et al.*, 2014).

Entendemos que esse componente curricular deve, primordialmente, pensar a construção dos critérios avaliativos no modo como o aprender das práticas corporais é tecido nas relações com os estatutos epistêmicos do conhecimento. Além disso, outros elementos devem ser considerados para a elaboração de critérios, tais como: relação com o contexto do lugar, o perfil dos aprendentes, a turma e os outros aspectos que possam ser tecidos pelos autores no processo educativo.

Com relação ao diálogo dos critérios avaliativos com o registro imagético, destacamos que os norteamentos apontados no tópico anterior deste capítulo também são direcionados ao avaliar na Educação Física.

Sinalizamos que um dos fatores que levam os alunos a se sentirem mobilizados aos aprendizados é quando são desafiados a estabelecer novas leituras sobre os conhecimentos das práticas corporais. Uma das críticas às práticas pedagógicas da Educação Física escolar está na repetição, ao longo do processo de escolarização, dos mesmos conteúdos. As pesquisas sobre o tema alertam para a necessidade de um planejamento com base tanto na diversidade, como na complexidade nas relações do aprender com os conhecimentos que esse componente curricular lida, que levem em consideração o quando e por que ensinar (MATOS *et al.*, 2015; SCHNEIDER; BUENO, 2005).

Para isso, consideramos que os processos de ensino e de aprendizagem com práticas corporais, como um conjunto de ações pedagógicas organizadas e problematizadas, partindo da noção de que os alunos possuem experiências anteriores a esse conhecimento e, com eles, leituras de mundo (FREIRE, 2001) que orientam o professor sobre como, e por onde, caminhar com a progressão do aprender. A partir dessa ação avaliativa, o docente planeja o

processo educativo na relação dos saberes escolhidos nas suas projeções horizontal e vertical didático-pedagógicas, ou seja, em níveis cada vez mais complexos, respeitando as necessidades e expectativas de cada aprendiz. Esse fazer didático toma a noção de que:

Trabalhar o conteúdo de modo vertical é pensar no que se ensina ao longo dos anos do processo de escolarização, por meio da sua continuidade, assumindo a necessidade de sua repetição, ao incorporar elementos antes não captados e, com isso, aprofundando sua ação na complexidade de seu fazer. Já a organização horizontal projeta o ensinar em um período letivo específico e articula o conteúdo da prática corporal a outros conhecimentos, por meio da entrada da transversalidade do ensino com outros componentes curriculares da educação básica, bem como as relações com outras experiências formativas do aluno com o tema (SANTOS et al., 2017, p. 193).

A avaliação, na perspectiva do que o aluno faz com o que aprende, tem papel primordial de gerar informações sobre o modo como as aprendizagens vão sendo tecidas, como o docente didaticamente organiza as projeções horizontais e verticais com os conteúdos. É pelo avaliar que essa sistematização é impulsionada, entendendo que as tomadas de decisões são por essas ações constituídas.

Chamamos a atenção para a potencialidade que os registros ofertam aos processos avaliativos em curto, médio e longo prazos, na escolarização do aprender com práticas corporais. Por meio desse inventário narrativo, o professor consegue produzir um panorama das projeções das aprendizagens de seus alunos, partindo de releituras mais amplas do vivido. Esse fazer oferta um olhar aprofundado sobre a relação entre progressões horizontais e verticais dos conteúdos, contribuindo para que o professor avalie o que o aluno fez com o que aprendeu com os saberes da Educação Física na sua trajetória da educação básica.



## CAPÍTULO V

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer. O educador é, entre os dois, o que tem a tarefa de possibilitar o debate do objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – aprender, implicar em se re-conhecer (FREIRE, 2001, p. 47).

## NARRATIVAS DE JOVENS SOBRE AVALIAÇÃO: ENCONTROS INTERGERACIONAIS DO APRENDER NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM OITO ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO

### INTRODUÇÃO

Era uma vez  
 O dia em que todo dia era bom  
 Delicioso gosto e o bom gosto das nuvens  
 Serem feitas de algodão  
 Dava pra ser herói no mesmo dia  
 Em que escolhia ser vilão  
 E acabava tudo em lanche  
 Um banho quente e talvez um arranhão  
 É que a gente quer crescer  
 E quando cresce quer voltar ao início  
 Porque um joelho ralado  
 Dói bem menos que um coração partido  
 (ERA UMA VEZ – KELL SMITH)

O texto acima leva os pesquisadores da área da Educação aos desafios de pensar: como analisar o aprender nas passagens e relações geracionais das infâncias às juventudes? Uma das possibilidades que se apresenta ao movimento acadêmico são os estudos (auto)biográficos com o cotidiano escolar, os quais procuram dar centralidade ao modo como o indivíduo narra e interpreta a sua formação humana. Esse fazer tem uma dupla intencionalidade político-epistemológica de, ao mesmo tempo em que problematiza os múltiplos sentidos dados às experiências do sujeito, também o desafia a refletir sobre os modos como ele se apropria do mundo e se biografa, projetando a escrita de suas histórias de vida.<sup>77</sup>

Por esse caminho, as narrativas de investigação-formação (JOSSO, 2002) perpassam por um fazer científico, em educação, que toma a experiência em temporalidades para problematizar e compreender os modos singulares como

---

<sup>77</sup> Desde meados da década de 1990, pesquisadores brasileiros têm produzido parcerias com docentes estrangeiros com a finalidade de dialogar, compartilhar e divulgar resultados de pesquisas com narrativas. Em 2006, é fundada a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, que promove diferentes iniciativas para o compartilhamento dos achados de pesquisa, como: o Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (CIPA), a cada dois anos, iniciado em 2006; a organização de diversas coletâneas de livros sobre pesquisa narrativa; a partir de 2016, a promoção da Revista de Pesquisa Autobiográfica (Repab), periódico de publicação quadrimestral. Ver: <[www.biograph.org.br/](http://www.biograph.org.br/)>



os sujeitos interpretam suas experiências de aprendizagens, abrindo análises para as seguintes questões: como nos formamos professores e alunos na interação conosco e com os outros em diferentes espaços do aprender? Como formamos a escola pelas narrativas de nossas experiências? De que maneira projetamos o que desejamos nos formar partindo do que fazemos com aquilo que aprendemos?

A pesquisa (auto)biográfica de investigação-formação tem sido a tomada teórico-epistemológica que adotamos em nossas investigações com práticas avaliativas com a educação básica, no intuito de analisar como alunos e professores produzem sentidos às experiências de avaliação e, por elas, a análise do que se ensina, o que se aprende e o que se faz com o que aprende (SANTOS et al., 2014; SANTOS et al., 2015).

Em estudos anteriores, demos atenção à análise da relação entre a avaliação indiciária e o estatuto epistêmico que lida a Educação Física na educação básica, enfocando o debate no modo como professores narravam suas práticas avaliativas nesse componente curricular (SANTOS; MAXIMIANO, 2013a). Além disso, focamos na problematização do avaliar pelos sentidos atribuídos ao aprender sinalizados nos registros narrativos avaliativos produzidos pelos alunos (SANTOS et al., 2015), bem como no modo como os autores desses materiais produziram releituras sobre o avaliar e a progressão do aprender, após dois anos de escolarização (MATHIAS, 2014).

Neste texto, apresentamos a pesquisa que nos desafiou a analisar a progressão do aprender e a ação avaliativa indiciária em uma maior periodização (oito anos) de experiências com a Educação Física escolar. Baseada nas memórias dos alunos finalistas do ensino fundamental, problematizamos: como as narrativas (auto)biográficas dos aprendentes sinalizam os sentidos atribuídos às práticas avaliativas do docente nos usos com registros imagéticos? De que maneira o movimento investigativo-formativo da pesquisa, na centralidade do narrado pelo aluno, desenvolve movimentos autoavaliativos do que fez com o que aprendeu na Educação Física, ao longo de oito anos de escolarização de ensino fundamental?

Objetivamos analisar os sentidos atribuídos pela professora e alunos à avaliação da Educação Física e de que maneira os usos de portfólios fotográficos sinalizam possibilidades para pensarmos no avaliar na concepção indiciária, na perspectiva investigação-formativa do processo de ensino e aprendizagens na Educação Física.

A justificativa do estudo está em ofertar a análise temporal das singularidades formativas e avaliativas com o aprender de práticas corporais, em oito anos de escolarização. Juntamo-nos às iniciativas de pesquisa narrativas autobiográficas intergeracionais, que objetivam compreender a complexidade, as dúvidas, as descobertas, as tensões do processo da formação humana, em específico a avaliação das aprendizagens, dando centralidade ao modo como o indivíduo narra a si e ao outro, ao se vê jovem, rememorando a criança e projetando o adulto no lugar ocupado de alunos aprendentes.

O estudo desloca a análise no intuito de captar as dinâmicas micro e macro das práticas avaliativas da educação básica, partindo do protagonismo dos autores da escola, ao darmos vez à escuta dos aprendentes e, com isso, visibilidade aos modos como eles ressignificam e produzem outros sentidos ao que aprenderam e o que farão com aquilo que aprenderam na Educação Física.

Sendo assim, a pesquisa pretende preencher uma lacuna na produção de conhecimento, qual seja, da ausência de pesquisas que discutem os sentidos que os alunos produzem sobre as práticas avaliativas, ao longo de um período temporal prolongado de escolarização. De igual modo, também estabelece uma discussão da relação entre usos de imagens como registros avaliativos, articulados com a trajetória do ensino e do aprendizado na Educação Física do ensino fundamental, temática pouco abordada pela produção intelectual da área tanto da Educação como da Educação Física.

Organizamos o estudo em três momentos. No primeiro, apresentamos as bases teórico-metodológicas que embasam a pesquisa; no segundo, problematizamos as práticas avaliativas da professora ao longo dos oito anos de escolarização, focando nos modos como ela rememora suas experiências avaliativas e os sentidos que os alunos atribuem a essas vivências; e, no terceiro momento, apresentamos a iniciativa de investigação-formação de ateliê

biográfico, em que os aprendentes, ao rememorarem o vivido com a Educação Física, produzem movimentos autoavaliativos que projetam outros sentidos à trajetória educativa, dando sinais do que fizeram com o que aprenderam com esse componente curricular.

## 5.1 TEORIA E MÉTODO

A pesquisa, de natureza qualitativa do tipo narrativa (auto)biográfica (SOUZA, 2006), teve como lugar investigativo um cotidiano escolar do município de Vitória-ES. Isso foi possível porque se constitui como um estudo de caso da trajetória de atuação de uma professora com o mesmo grupo de alunos, por mais de cinco anos, na mesma escola. A peculiaridade de usos de registros avaliativos imagéticos nos chamou a atenção nesse cotidiano escolar, sinalizado a participação da professora em duas formações continuadas ofertadas pelo grupo de pesquisa Proteoria, Ufes, nos anos de 2012 e 2013.

Essa formação teve como objetivo apresentar possibilidades formativas que valorizem as práticas docentes, tendo como eixo a relação de colaboração e parceria Universidade e educação básica. Assim, buscou produzir com os professores uma iniciativa que partiu de suas trajetórias profissionais, não lhes dizendo o que deveriam fazer; mas, com eles, pensar e sistematizar na reflexão sobre a ação de suas experiências pedagógicas, possibilidades de ressignificações ao ensino e aprendizagens da Educação Física (LUIZ et al., 2016).

Assim, diversos temas mais gerais sobre as experiências produzidas no cotidiano escolar (avaliação, conteúdos, livros didáticos, identidades da Educação Física) eram discutidos nos encontros coletivos e o aprofundamento de suas práticas docentes acontecia nos encontros individuais de modo paralelo aos momentos realizados na Ufes. A formação compreendeu um total de 12 encontros na Universidade e cinco a oito entrevistas formativas individuais com os professores.

Nessa formação continuada, uma das participantes foi a professora Elvira.<sup>78</sup> Ao longo dos encontros individuais e coletivos, a docente narrou suas experiências

---

<sup>78</sup> Optamos pelo uso do nome próprio da professora Elvira, por se tratar de uma pesquisa (auto)biográfica do tipo investigativo-formativa, onde o colaborador assume a coautoria do

pedagógicas, dando ênfase à maneira pela qual registrava suas aulas, partindo dos usos de fotografias, maquetes e desenhos como meio de reflexão para a ação educativa com a Educação Física. O interesse pelos usos de imagens nas aulas, surgiu a partir de 2007, em uma iniciativa de estágio supervisionado, em parceria com alunos de Licenciatura da Ufes. Com eles, a docente desenvolveu o projeto de **“Ginástica Geral”**, com turmas de 4ª séries, objetivando promover o conteúdo de maneira contextualizada e criativa, proporcionando a vivência da prática corporal de forma diversificada e prazerosa. Nesse cenário, a princípio, foi proposta a produção de fotografias das atividades pedagógicas para exposição na Mostra Cultural da escola. Todavia, considerou-se o quanto foi positivo para os pais e alunos, ao folhearem os álbuns de fotos, avaliar a trajetória da progressão do ensino e aprendizado com esse componente curricular.

Por isso, a docente, nos anos de 2009 em diante, desenvolveu sua prática pedagógica planejando o ensino e o aprendizado da Educação Física na relação com práticas avaliativas com usos de registros imagéticos. Esse processo de materialização avaliativa foi ampliado, também, como meio de reflexões sobre a ação educativa em projetos pedagógicos transdisciplinares com outros componentes curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental.

Instigados com a possibilidade de aprofundarmos estudos com práticas avaliativas e projeções do aprender na Educação Física por um recorte temporal prolongado de escolarização, interessamo-nos pela oportunidade de promover uma pesquisa colaborativa com a professora e seus alunos. Partimos do compromisso ético e estético de que teorizações são constituídas tomando a narrativa dos protagonistas do cotidiano escolar como fio condutor de compreensão e análise das tensões e invenções do ensino e do aprendizado na educação básica brasileira.

---

texto, ao ser o narrador de suas histórias formativas com avaliação. Esse movimento de práticas colaborativas de pesquisa entre Universidade e Educação Básica, procura possibilitar aos docentes, ampliar o conhecimento sobre suas práticas de atuação pedagógica, e marcar uma postura acadêmica de pesquisa com a escola, no intuito de dar vez ao protagonismo de professores e alunos e, com eles, pensar e apontar possibilidades ao processo de ensino e aprendizado. Elvira assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorizou que seu nome verdadeiro fosse apresentado na pesquisa. Além disso, esse estudo foi submetido ao Comitê de Ética, aprovado sob o número CAE: 159913.4.000.5542.

Sendo assim, optamos pelo caminho metodológico do *ateliê biográfico de projeto* (DELORY-MOBERGUER, 2006), pois ele potencializa a compreensão da avaliação e da projeção do aprender e do ensinar ao longo de oito anos, por meio das histórias de vida de alunos e da professora.

Os usos pelos pesquisadores do *ateliê biográfico de projeto* problematizam a formação humana, na dinâmica das escutas e escritas das histórias de vida dos sujeitos. É na relação prospectiva das narrativas que ligam o passado, o presente e o futuro que o narrador faz emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como reconstrução da experiência e, com ele, cria espaços de possibilidades de mudanças ao *projeto de si*. Essa ação biográfica se baseia em um trabalho de exploração de trajetórias de vida por grupos de pessoas que já se conhecem, convivem por um tempo e, com esse trabalho investigativo, promovem atos de escritura de si (*autobiografia*) pela compreensão do outro (*heterobiografia*). Essa dinâmica desencadeia

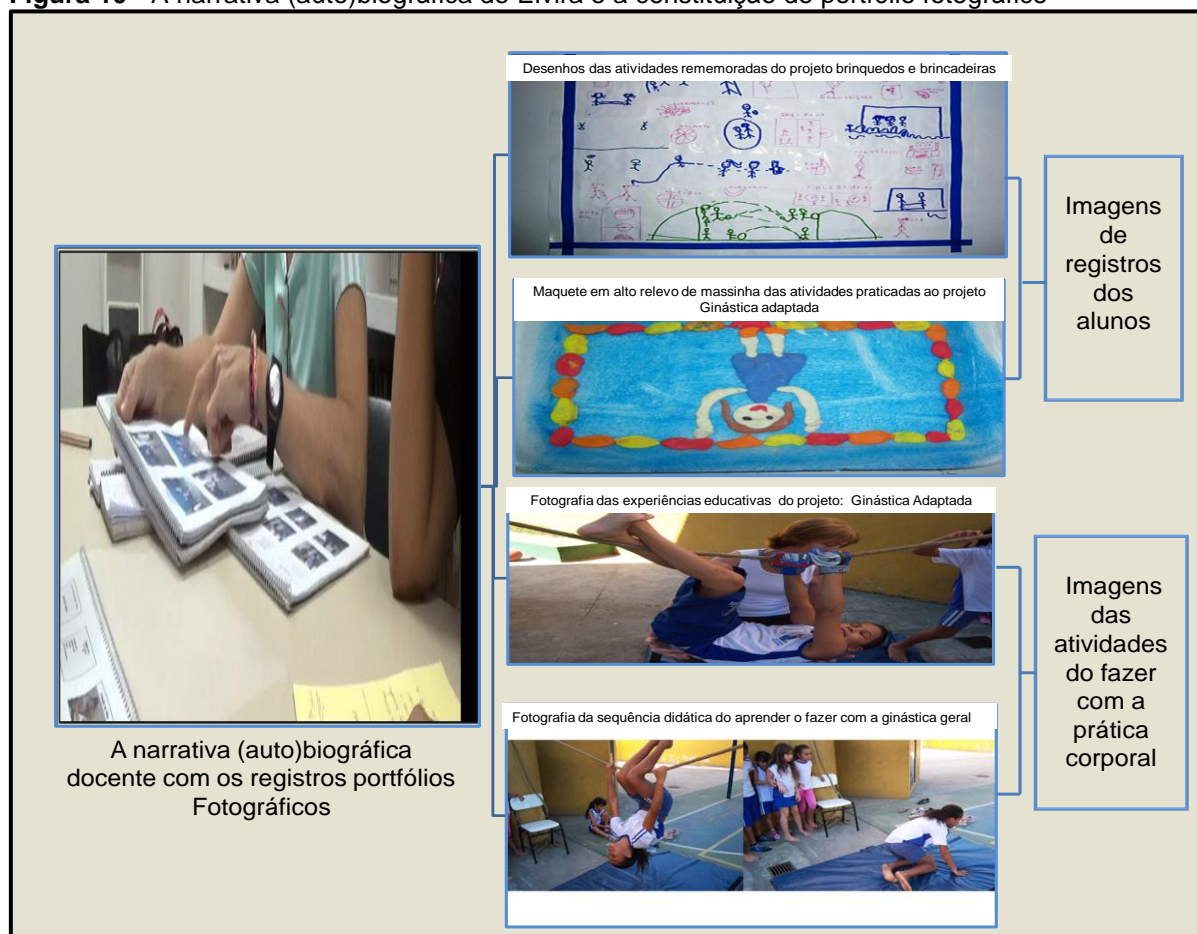
[...] duas dimensões complementares: a dimensão da reapropriação e a da identidade. O objetivo da 'reapropriação de sua história' tem como hipótese que *há* uma história e que esta tem um sentido que é produzido ao levar o sujeito a tecer sua identidade no presente, pesquisando (*reconhecendo, problematizando, retomando*) um consigo próprio no tempo e no espaço. A narrativa é realizada sobre materiais múltiplos do vivido, passa por um trabalho de ordenação, de funcionalidade significativa; reúne e trata de modo temático os acontecimentos da existência; dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. É a narrativa que designa os papéis aos *personagens* de nossas vidas, que define posições e valores entre eles (DELORY-MOBERGUER, 2006, p. 363).

No primeiro momento, concentramo-nos nas narrativas autobiográficas da professora, no intuito de identificar sinais (GINZBURG, 1989) de como procedermos com a temática, práticas avaliativas com o grupo de alunos. Além disso, considerávamos fundamentais as relações de distanciamento e proximidade entre o narrado pela docente e pelos aprendentes, no intuito de entendermos o que foi ensinado, como foi avaliado, o que o aluno aprendeu e o que ele fez com o que aprendeu.

Diante do vasto baú de memórias (BENJAMIN, 1994) da professora sobre sua trajetória de prática pedagógica com a Educação Física, marcamos quatro encontros em um período de dois meses, na sala do grupo Proteoria, na Ufes. A docente trazia todo o material guardado, que compreendia: seis pastas de

volumoso portfólio fotográfico, cadernos de professor, anotações de alunos, como pode ser visto na Figura 10.

**Figura 10** - A narrativa (auto)biográfica de Elvira e a constituição do portfólio fotográfico



Fonte: Produzido pelos autores.

A Figura 10 apresenta a constituição do registro avaliativo portfólio fotográfico da professora Elvira. Essa maneira de documentar se apresenta como espaços de escritas-narrativas que falam de um lugar social, dando voz ao gesto fundador do olhar de quem as lê, em uma intencionalidade, no presente, como uma prática do narrador “[...] astuta, metáfora, combinatória o qual instaura a invenção da memória” (CERTEAU, 1994, p.49). Sua tessitura se dá por práticas de leituras (CERTEAU, 1996) de quem produziu o portfólio e o lê. Essa narratividade são enunciações carregadas de sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências vividas consigo mesmo e com os outros praticantes sociais (BAKHTIN, 1992).

Nessa direção, o portfólio fotográfico é um registro que agrupa diversas imagens que narram os momentos das atividades educativas com práticas corporais vividas pelos alunos; e, também, os materiais dos aprendentes

produzidos dentro dos projetos pedagógicos inventariados pela professora. Uma das singularidades que nos chamou a atenção foi o uso (CERTEAU, 1994) com imagens de diferentes gêneros textuais: desenhos, fotografias e esculturas em massinhas de modelar. Essa diversidade imagética nos dava indícios (GINZBURG, 1989) de práticas avaliativas tecidas nos encontros dialógicos das práticas de leituras da experiência educativa da professora com os alunos.

Interessa-nos analisar como essa ação avaliativa sinaliza possibilidades para pensarmos no avaliar na concepção indiciária, na perspectiva da investigação-formativa do processo de ensino e aprendizagens na Educação Física. Para isso, no caso da docente, reunimos um total de 20 páginas transcritas da narrativa da professora, agrupando aos encontros narrados em 2014 as anteriores entrevistas dadas ao grupo Proteoria em 2012 e 2013, com o intuito de identificar pontos de comparação e fuga (BLOCH, 2001) entre o dito no passado e o dito no presente. No Quadro 7, sistematizamos os momentos de narrativas de Elvira que tomamos como fontes de estudo.

**Quadro 7 – Momentos de produção da narrativa (auto)biográfica de Elvira**

<b>Narrativas produzidas na Formação do Proteoria no ano de 2012</b>	<b>Narrativas produzidas na Formação do Proteoria no ano de 2013</b>	<b>Narrativas produzidas no ateliê biográfico em 2014</b>
Questionário e grupo focal sobre livro didático (1)	Entrevista semiestruturada sobre projetos pedagógicos (1)	Entrevista semiestruturada sobre práticas avaliativas e portfólio fotográfico (1)
Grupo focal sobre identidades da Educação Física como componente curricular (1)	Narrativa (auto)biográfica sobre a prática pedagógica com os projetos Ritmo, musicalidade e culturas afro-brasileira (3)	Narrativa (auto)biográfica docente em frente ao portfólio fotográfico (2)
Grupo focal sobre propostas curriculares estaduais (1)		
Grupo focal sobre conteúdos de ensino e avaliação (1)		
Grupo focal sobre perspectivas de formação continuada (1)		
Apresentação do texto oriundo da narrativa (auto)biográfica produzida com a equipe de formação (1)		
Questionário da avaliação da formação continuada (1)		
Grupo focal sobre práticas avaliativas e progressão do conteúdos (1)		
Entrevista semiestruturada sobre formação inicial/continuada (1)		
Entrevista sobre conteúdos, avaliação e metodologias (1)		
Narrativa (auto)biográfica sobre práticas pedagógicas do professor (3)		
<b>13 encontros</b>	<b>4 encontros</b>	<b>3 encontros</b>
<b>TOTAL: 20 encontros</b>		

Fonte: Produzida pelos autores.

Já as narrativas (auto)biográficas dos alunos foram produzidas no período de setembro a dezembro do ano de 2014. Inicialmente, pedimos permissão à

direção da escola para realizar a pesquisa com os jovens. O segundo passo foi identificar os aprendentes que acompanhavam a professora desde os anos iniciais do ensino fundamental, estudando em duas turmas do nono ano. Com o consentimento dos 28 estudantes para colaborar com o estudo, sendo 16 do sexo feminino e 12 do masculino, dividimo-nos em grupos considerando as afinidades e escolhas realizadas por eles mesmos.

Os encontros da produção do ateliê biográfico tiveram três momentos com os estudantes. O primeiro foi uma conversa explicando sobre o estudo. No segundo momento, focamos o contato dos aprendentes com os registros da professora e seleção por eles daqueles que mais tocaram suas experiências com o aprender e o avaliar na Educação Física. Para isso, a quadra da escola foi organizada como um ambiente de exposição de uma mostra de fotografias. Cada grupo de alunos recebeu uma máquina fotográfica para que ficasse à vontade para manusear os materiais expostos e, posteriormente, selecionassem as imagens que marcam suas histórias com esse componente curricular, como apresentado na Figura 11.

**Figura 11** - O segundo momento do ateliê biográfico



Fonte: produzida pelos autores.

Entendemos que as narrativas (auto)biográficas, escritas ou orais, questionam os sentidos das experiências de vida, aprendizagens e saberes e, por meio das memórias de si, contribuem

[...] para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, ao se posicionar junto aos seus percursos de vida, como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre suas necessidades atuais de formação (JOSSO, 2014, p. 20).



Assim, as narrativas foram produzidas em mais dois encontros, que constituíram o terceiro momento, para que, diante das fotografias tiradas e reveladas, os alunos pudessem construir, como desejassem, uma montagem (DIDI-HURBERMANN, 2008), ordenação das fotos. A partir dessa organização, os aprendentes foram convidados a narrar sobre suas trajetórias formativas de escolarização com práticas avaliativas e processos de ensino e aprendizagens na Educação Física do ensino fundamental. Esses momentos do ateliê biográfico são visualizados na Figura 12.<sup>79</sup>

**Figura 12** – O terceiro momento do ateliê biográfico: narrativas orais



Fonte: Produzida pelos autores.

No Quadro 8, organizamos o quantitativo de narradores que participaram do ateliê biográfico, a divisão por grupos e os momentos de produção da narrativa dos aprendentes. Salientamos que os 28 alunos estiveram presentes nas etapas da pesquisa. A cada sujeito foi dado um número com o intuito de resguardar, no contexto ético do estudo, a identificação anônima dos estudantes menores de idade.

<sup>79</sup> Delory-Monberguer (2006) propõe uma metodologia do ateliê biográfico em cinco momentos. O primeiro é um tempo de informação sobre o procedimento, os objetivos do ateliê e os dispositivos que serão colocados em prática; o segundo é a elaboração, a negociação e a ratificação coletiva do contrato biográfico; o terceiro e quarto se desenvolvem em duas jornadas e se configuram como o momento da produção da primeira narrativa autobiográfica e a sua socialização; o quinto é o da socialização da narrativa autobiográfica. Apropriamo-nos desse caminho metodológico, fazendo invenções aos usos das imagens como meio de investigação-formação do aprender com a Educação Física, entendendo esse momento como aquele descrito pela autora como terceiro e quarto instante do proposto no ateliê.

**Quadro 8 –** Quantitativo de alunos participantes

Turmas	Grupos	Quantidade por grupo	Narradores	Sexo Masculino (M) Feminino (F)	Momentos do ateliê biográfico e número de encontros
A	AI	5 alunos	Aluna 1 Aluna 2 Aluna 3 Aluno 4 Aluno 5	F F F M M	-Reunião de exposição do projeto (1) -Mostra e produção de fotografias (1) - Construção da narrativa (auto)biográfica (2)
	AII	4 alunos	Aluno 6 Aluno 7 Aluno 8 Aluno 9	M M M M	
B	BI	7 alunas	Aluna 10 Aluna 11 Aluna 12 Aluna 13 Aluna 14 Aluna 15 Aluna 16	F F F F F F F	
	BII	2 alunos	Aluno 17 Aluna 18 Aluna 19	M F F	
	BIII	4 alunos	Aluno 20 Aluno 21 Aluno 22 Aluna 23	M M M F	
	BIV	3 alunos	Aluna 24 Aluna 25 Aluna 26 Aluno 27 Aluno 28	F F F M M	
Total: 6 grupos			28 narradores	16 alunas 12 alunos	4 encontros

Fonte: Produzido pelos autores

Para Certeau (1985) o pesquisador deve considerar na análise das fontes produzidas: a) **a maneira como a narrativa foi organizada**, desde as fontes escolhidas à ordenação temporal da fala; b) **o jogo ético e estético com a linguagem**: nos movimentos de autoria das práticas de experiências narradas, compreendendo os jogos táticos e estratégicos do narrador, nos elementos textuais visíveis e silenciados no relato; além da vontade de mudar a postura do outro, de uma situação acontecida de embate, desconforto, confronto; c) **a atividade da memória**: continuidades e rupturas na maneira de dizer do narrador em relacionar o vivido com outros momentos de experiências de vida.

Interrogamos as fontes partindo da leitura na íntegra de todas as narrativas (auto)biográficas docente e dos alunos. Ao escavarmos camadas e compararmos as fontes (GINZBURG, 1989), constituímos eixos de análise para cada subópico e, dentro deles, apontamos as categorias produzidas.

## 5.2 DA TRAJETÓRIA DOCENTE À SUA PRÁTICA AVALIATIVA COM PORTFÓLIO FOTOGRÁFICO

Ao pesquisarmos as práticas avaliativas na Educação Física do ensino fundamental fomos ao encontro de histórias de vida da professora Elvira, em seus percursos docentes de 23 anos de magistério. O caminho da escrita (auto)biográfica experiencial (SOUZA, 2006) possibilitou analisarmos suas experiências formativas, especialmente, em suas invenções (CERTEAU, 1994) de práticas avaliativas com registros por imagens.

Pelo mesmo caminho de produção narrativa, os alunos de Elvira são levados, ao rememorem suas experiências educativas de Educação Física com a professora, a atribuir sentidos ao que foi ensinado, ao que aprenderam, como também aos modos como foram avaliados.

Assim, ao analisarmos as relações entre o narrado pelos alunos e Elvira, identificamos a produção de identidades ao avaliar e a prática pedagógica da Educação Física escolar nos encontros individuais e coletivos formativos vividos pelos sujeitos ao longo da trajetória desse componente curricular na história de oito anos (2007-2014) de sua escrita na Escola Álvaro de Castro Matos.

Considerando os sinais (GINZBURG, 1989) que as narrativas produzidas foram apontando, organizamos a análise em duas categorias: a) Identidades em construção: do avaliar nos encontros com a formação docente; b) Identidades e concepção avaliativa ampliada nas invenções do portfólio fotográfico.

### **5.2.1 Identidades em construção: do avaliar nos encontros com a formação docente**

Nóvoa (1995) afirma que a formação de um professor é um processo identitário que passa pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade. Para o autor, tornar-se educador ocorre ao longo de sua trajetória profissional, desde antes da entrada na graduação, tendo continuidades em sua inserção na escola e, com ela, nas passagens:

[...] pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 28).

Assim, a prática docente é tomada como espaço de formação e produção dos saberes na perspectiva formativa conhecida por profissionalidade docente (NOVOA, 1992). Nesse caminhar, os professores são profissionais produtores de saber e do saber fazer conhecimentos didático-pedagógicos. Um deles são as práticas avaliativas.

Observamos, na narrativa de Elvira, que seus modos de inventariar sua prática pedagógica de Educação Física estão relacionados com a maneira como a educadora fez usos (CERTEAU, 1994) das suas experiências formadoras (JOSSO, 2014) e, a partir delas, constituiu sua identidade docente. Nos recortes narrativos adiante, a professora rememora passagens (BENJAMIN, 2008) de seu percurso profissional.

Chamamos a atenção para a forma como as identidades ao avaliar vão sendo ampliadas à medida em que Elvira foi praticando momentos de formação continuada e ações (auto)formativas (NOVOA, 1992) nos diálogos tecidos com professores e alunos do Cefd/Ufes, em parcerias com os estágios supervisionados vividos em sua escola, no ano de 2008, e com o grupo de pesquisa Proteoria, em 2012 e 2013:

[...] eu me formei em 1991, apesar de ter entrado em 1985 na Ufes. Eu tive o privilégio de estudar em um currículo muito bom. Era diversificado, aprofundado. Eu me empolgava! Eu guardo até hoje os materiais, livros, os quais eu pesquiso para minha prática em sala de aula. [...] então aprendi a ensinar para a diversidade e busco fazer isso até hoje. Eu vou desenvolvendo conforme a necessidade do aluno aprender, vejo o que aprenderam no ano anterior e vou dando progressão àquilo [...] entendo que formação é estar sempre aprendendo [...]. Essa história de um registro mais elaborado com imagem começou quando recebi estagiários da Ufes com a professora, no ano de 2007. Ela usou como avaliação o portfólio e, no final, reuniu tudo em um CD e deu à escola. No ano seguinte comecei a fazer isso com as turmas do fundamental [...]. Eu tenho minhas pastas, as fotos, os arquivos que aproveito de um ano para o outro, faço releituras e vou melhorando meu trabalho ano a ano. [...] também tem meu caderninho. É um bloquinho de anotações das aulas, pequeno, onde faço meus rascunhos (ELVIRA, entrevista individual, 2012).

[...] Para mim foi ótimo participar da formação aqui, no Proteoria, e organizar a minha experiência educativa para um capítulo de livro. Eu vinha há três anos organizando os materiais, os registros de todas as aulas, de maneira mais sistematizada. Antes da formação aqui eu só socializava esse material com os pais, os alunos. Agora, pensando em compartilhar com os colegas de Educação Física foi muito bom, porque, quando a gente discutiu, principalmente, o tema avaliação, eu consegui pensar mais sobre a questão do registrar. Eu sempre me preocupei com isso, mas pensando mais em retornar meu trabalho para os pais, a comunidade escolar. Eu rascunhava os registros das aulas, mas não tinha bem registrado o projeto todo sistematizado do que foi o processo educativo. Então aqui, na formação, eu gostei muito, me desafiou a pensar o registro como forma de repensar minha prática pedagógica e melhorar a escrita de projetos pedagógicos (ELVIRA, setembro, 2015, ateliê biográfico).

O narrado por Elvira abrange o modo como sua profissionalidade docente foi sendo constituída, destacando sua iniciativa desde a graduação, pela construção e produção de registros das experiências formativas que a tocam, ao destacar que “[...] guardo os livros, as pastas até hoje”. A pesquisa, como eixo norteador da prática pedagógica, faz-se presente na trajetória da professora, sendo ampliada nos diálogos formativos com a Universidade pelo estágio supervisionado e formação do Proteoria.

Apesar de a professora Elvira ter formação, também em Artes Plásticas e Cinema, a constituição de sentidos aos usos da imagem, como registro da prática pedagógica, proveio com um momento formativo colaborativo com a Universidade, por meio de estágio supervisionado. Assim compreendemos que esses espaços praticados pela professora contribuíram para a constituição de sua identidade docente ao ser produzida na

[...] criação por redes coletivas de trabalho por troca e produção de experiências dentro e fora da escola [...]. As identidades se constituem nos movimentos de auto-formação, onde o professor forma-se a si próprio através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais; por hetero-formação, na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta; e por eco-formação, na qual o formador se forma através das coisas: dos saberes, das técnicas e da sua compreensão crítica (NÓVOA, 2004, p. 16).

Ao entender que “formação é estar sempre aprendendo”, Elvira nos dá sinais (GINZBURG, 1989) da construção de uma prática pedagógica que, por meio de diferentes entradas didático-pedagógicas, reflete sobre sua ação docente continuamente na escola. Dentre essas iniciativas educativas, está a produção de registros avaliativos por meio de imagens.

Essa compreensão do fazer pedagógico converge com os estudos de Mendes (2008), Melo (2011) e Santos et al. (2016) sobre avaliação da aprendizagem e formação docente em Educação Física, ao considerar que a qualidade das práticas avaliativas na educação básica está associada ao modo como os professores produzem saberes teóricos e práticos na sua trajetória docente, por meio da contínua intervenção e diálogo com a realidade complexa da escola.

A potencialidade da prática docente de Elvira se respalda na relação da formação de identidades em construção de Educação Física, aberta, não determinista, nem fechada a um único modelo do fazer com o ensinar e o aprender nesse componente curricular. Esse cenário se respalda em uma trajetória profissional tecida na sala de aula, por práticas de pesquisas do ensinar e do aprender, que a impulsiona a pensar em diferentes maneiras de reflexão sobre a ação educativa.

Sendo assim, as escritas das experiências vividas nas aulas de Educação Física se fundamentam em uma concepção ampliada de seus sentidos de materialidade, na ideia do registro como

[...] produtos da autoria dos sujeitos em sua invenção cotidiana e potencialidade de ações [...] para além do contexto da sociedade grafocêntrica, registrar a experiência de sala de aula se respalda nas relações de: atuação, interação e criação. [...] são enunciados na relação com outros enunciados, comportando diálogos interlocutores entre comunidades, culturas (COCO, 2014, p. 37).

Dessa maneira, deparamo-nos com uma experiência docente que toma, principalmente, uma relação com o registro materializado de sala de aula, como momentos de avaliação do ensino, práticas autoformativas e reguladores da prática pedagógica. Identificamos, nesse agir, uma concepção formativa de avaliação, pela qual o avaliar é entendido como atos processuais, de pesquisa do professor dos objetivos, metas e planos de ensino traçados, com vistas à promoção das aprendizagens dos alunos. Por esse caminho, tanto o professor quanto os educandos estão, ao mesmo tempo, sendo avaliados, objetivando o desenvolvimento do processo educativo (FERNANDES 2009).

Para Fernandes (2009), a concepção de avaliação formativa historicamente se apresenta por duas correntes de tradição teórica: a anglo-saxônica e a francófona. De acordo com o autor, a compreensão de como se dá a relação

professor-aluno e suas ações na prática avaliativa formativa é que diferencia essas correntes.

A francófona tem como foco pensar a avaliação como fonte de *regulação* dos processos de ensino e aprendizagem. A centralidade da avaliação está no aluno, cabendo ao professor levá-lo ao um nível de autonomia para que ele seja capaz de controlar o que e como aprende.

Já a tradição anglo-saxônica tem como conceito-chave o *feedback*. O fazer avaliativo está focado no professor, que precisa intervir, pedagogicamente, regulando suas ações, seu ensino e, à medida do possível, a aprendizagem do aluno, por meio de ações tidas como *feedback*. Compete-lhe organizar e implementar, a partir das informações obtidas pelas avaliações, estratégias de ensino capazes de proporcionar a superação das dificuldades e fomentar a autonomia dos alunos.

Ao analisarmos as passagens narrativas de Elvira, notamos características de sua prática avaliativa em consonância com a corrente anglo-saxônica formativa, focada no ensino, nos modos como planeja os objetivos das aulas e constitui usos de registros como ação de *feedback*, ou seja, de reflexão sobre a ação do processo educativo, como observado abaixo:

[...] Antes eu avaliava por objetivos. Fazia ficha de objetivos alcançados e não alcançados. De um tempo para cá, construo critérios mais gerais, que são três: o que o aluno aprendeu sobre o conhecimento que ensinei, como construiu a relação com o conteúdo de maneira coletiva com os colegas e o respeito às regras no sentido mais amplo, do esporte e das que construímos na escola. [...] para mim, avaliação é para vermos a progressão do aluno. Então considero muito a plasticidade do movimentar, no intuito de constatar como corporalmente houve o domínio do que ensinei. Para isso, eu observo as aulas e anoto no meu caderninho, faço provas orais e escritas, faço avaliação prática do tipo planinho de jogo, eles demonstram para mim as regras [...] as fotografias eu uso mais como uma forma de feedback, para que os alunos tenham uma percepção do que estão fazendo, e com eles converso sobre as possibilidades de melhorias. [...] eu me interesso sobre a apreensão do movimentar-se. Foi essa inquietação que me levou a produzir registros em sala de aula. O interesse do trabalho com a imagem era que o aluno se olhasse, tivesse uma imagem de si; em como o aluno vai formando a identidade dele com a prática corporal (ELVIRA, ateliê biográfico, 2015).

Observamos no narrado um modo de conceber o avaliar que toma o olhar e a intervenção do professor com o fator principal para mudanças e construções de

juízo de valor e tomadas de decisões sobre o que ensinar no desenvolvimento do aprender. Notamos também no narrado por Elvira a relação entre os modos de pensar a prática avaliativa e a forma como ela concebe a função da prática pedagógica da Educação Física escolar. Isso pode ser visualizado quando afirma: “Então considero muito a plasticidade do movimentar, no intuito de como, corporalmente, houve o domínio do que ensinei”.

Moura e Antunes (2014), ao debaterem a especificidade da avaliação em Educação Física, afirmam que o aprendizado advindo pela experiência do movimento socializado na quadra deve ser o eixo central para se pensar o conhecimento a se avaliar nesse componente curricular.

As relações micro e macrosociais das redes formativas (ALVES, 2010) por onde se constituiu a trajetória de Elvira a levam a pensar o fazer pedagógico com as práticas corporais baseados em uma concepção histórico-cultural de Educação Física apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), como narrado adiante:

[...] eu escrevi, reescrevi o projeto da escola na parte que fala do conhecimento e objetivos da Educação Física. O último em 2011. Não vejo que muitas coisas mudaram. Peguei materiais como PCNs, os dados na formação de Vitória, o Projeto Circo, para assim escrever. [...] Porque, assim, na Educação Física se tem muito conteúdo, amplo, então trabalho com três eixos: conhecimento do corpo, vivência de manifestações rítmicas e culturais e temas transversais [...] Lá na Formação Continuada de Vitória estou desde 2002. Foi quando reformulamos a proposta curricular de 1992, que era muito tecnicista. Então optamos por analisar a cultura do movimento (ELVIRA, narrativa ao livro didático, 2013).

O fato interessante de se observar é como há relações dos modos do que se ensina com o que anuncia sobre critérios usados na prática avaliativa. Quando narra que direciona a avaliação aos eixos do que o aluno aprendeu do conteúdo, o modo como participou e o respeito às regras, a sua ação docente se aproxima do avaliar na concepção formativa.

Ao salientar a produção do avaliar ancorada no ensino narrada por Elvira, entendemos que as histórias das práticas cotidianas (CERTEAU, 1994) de suas experiências educativas se ampliam para uma noção de avaliação que se aproxima da concepção indiciária investigativo-formativa, pois produz diferentes modos de reflexão sobre a ação do processo educativo, dando lugar às narrativas dos alunos, ao construir diferentes registros avaliativos. Quando



ela diz: “[...] as fotografias eu uso mais como uma forma de feedback, para que os alunos tenham percepção do que estão fazendo, e conversamos sobre possibilidades de melhorias”, observamos uma abertura ao diálogo com os aprendentes.

Os testemunhos dessa ampliação do fazer avaliativo podem ser identificados, quando os alunos narram as experiências avaliativas e de aprendizagens rememoradas com a Educação Física no ensino fundamental. Ao aprofundarmos as camadas do dito (GINZBURG, 2003), observamos que os sentidos dados à prática avaliativa docente de regular o fazer dos aprendentes são tidos como leitura positiva, destacada também pelos educandos, além da observação contínua da professora e dos usos de provas escritas:

[...] tem coisas que a Elvira se diferencia dos demais professores que a gente estudou, que foi a prova. A questão dela passar prova avaliativa escrita para escrevermos sobre o que a gente achou da aula dela, o que a gente aprendeu do que ela ensinou. Sobre exercícios, o que aprendemos sobre o movimento. Eu, particularmente, não gostava. A gente já fazia tudo na aula, ainda tinha que fazer prova? É melhor a avaliação física que a escrita (ALUNA 44).

Eu gostava da prova escrita. Aprendíamos mais sobre os esportes, as regras (ALUNA 45).

A outra professora que tivemos, no sexto, sétimo e oitavo ano, não passava prova, ela deixava mais livre. A Elvira passa e acho isso interessante (ALUNO 38).

As passagens narrativas remetem a um cenário de, ao mesmo tempo, enfatizar a potencialidade da ação docente de Elvira de ter uma aula sistematizada com trato pedagógico direcionado a cumprir atividades planejadas, distanciando-se da “aula livre”, em que os alunos optam pelas práticas corporais a fazer, e de até mesmo se querem ou não, participar das ações educativas. Por outro lado, também demarcam o lugar privilegiado que a prova ocupa, consentindo os alunos com o uso desse registro avaliativo, contudo pela Aluna 45 a prova prática (física), ao invés da escrita, foi defendida.

Santos et al. (2016), ao debaterem sobre a especificidade do processo histórico em que tem sido pensada a avaliação na Educação Física, salientam que é importante entendermos o sentido do que vem a ser a prática no fazer corporal, o que não significa avaliar apenas os aspectos motores, mas entendê-la como

uma forma de saber dentre outras tantas possíveis que também precisam ser visibilizadas.

Dessa maneira, não devemos nos atentar apenas para o uso de determinada atividade avaliativa pelo professor (nesse caso a prova), mas também considerar sua intencionalidade, o sentido que lhe são atribuídos, a concepção avaliativa que fundamenta seus usos e confere entendimento aos docentes, a relação entre avaliar, ensinar e aprender (FERNANDES, 2009).

Compreendemos que, nas aulas de Educação Física, as práticas demandam uma avaliação que leve em consideração as relações epistêmicas do saber. Aprender, nesse componente curricular, vai para além dos usos das escritas grafocêntricas (CÔCO, 2014) os quais, historicamente, constituíram as ações pedagógicas da escola e sua função social centralizada nos domínios da leitura e escrita da língua materna e alfabética.

Esteban (2009) aponta que a escola pública brasileira é marcada por tensões, conflitos, destituída de percepção e projeto único, o que leva ao questionamento sobre a padronização estimulada pela consolidação de processos de avaliação da aprendizagem orientados por parâmetros uniformes, especialmente nos modos como a pedagogia do exame retira a dimensão intersubjetiva da produção do conhecimento. A autora alerta que

As práticas escolares cotidianas precisam ser indagadas dentro dos múltiplos contextos que conformam a escola como uma instituição cada vez mais universalizada. Um aspecto a se destacar é a presença permanente de relações de força na definição de: conhecimentos socialmente válidos, objetos de conhecimento, conteúdos escolares, processos de ensino e de aprendizagem, habilidades e competências esperadas [...]. A pedagogia do exame centrada na reprodução de universais abstratos e formulada cotidianamente através de objetivos fixos que expressam as aprendizagens projetadas, organiza a escola para nomear e hierarquizar, insiste na permanente reprodução do outro como o mesmo, apagando as singularidades, que não podem tornar-se visíveis no processo. Nesse sentido, a avaliação que vem se realizando não é nada a mais do que um conjunto de procedimentos de exame. A escola que promete, e muitas vezes busca, socializar o conhecimento, também se vincula aos processos de produção de subalternidade dos conhecimentos e dos sujeitos – os outros nos quais alteridade coincide com silenciamento (ESTEBAN, 2009, p.127).

Em acordo com os ditos acima por Esteban (2009), defendemos que o aluno não aprende apenas na restrita ideia de leitura e escrita gráfica. Aprendizagens são práticas de leituras (CERTEAU, 1994) singulares dos sujeitos de se

relacionar com os saberes que não estão, apenas, nas experiências com os livros e folhas de papel. Por isso, é função sociopolítica da prática pedagógica, nos diferentes componentes curriculares, a formação do aluno leitor, em que ele produz leituras sobre suas experiências com os conhecimentos praticados, relacionando o aprender com outras esferas do saber e, com isso, enriquecendo as escritas de suas histórias formativas.

No contexto da Educação Física, as práticas de leituras estão associadas ao aprender no expressar corporalmente, uma vez que esse fazer não pode ser considerado apenas natural, espontâneo, biológico; relaciona-se principalmente com questões culturais, afetivas e sociais (SANTOS; MAXIMINIANO, 2013b; SANTOS et al., 2016). Entendemos que essas experiências se transformam em saberes inscritos no corpo (CHARLOT, 2009) e que, para analisar como são mobilizados rumo à promoção de aprendizagens, é necessário um mergulho investigativo por práticas avaliativas que interroguem os sentidos ao aprender com práticas corporais; ação essa que leva as escritas do corpo biográfico.

Josso (2012, p. 27) entende que o corpo biográfico se forma na

[...] capacidade de designar a vivência do sensível, e de transformá-la em experiência formadora, transformadora e fundadora de uma visão renovada. O acesso ao corpo falante é o de entrada a uma história passada, presente e futura (através das sensações, das imagens miméticas– espécies de sonhos acordados – das reminiscências, mas também das ideias e das escolhas que se impõem de repente com evidência e graças à atenção consciente voltada para o movimento interno que se manifesta pela mediação) é um caminho de conhecimento de sua história em vir-a-ser totalmente original, complementar aquela do discurso biográfico oral, ampliando minha história de vida em geral na história da relação com meu corpo, a história de seu processo de formação, de aprendizagem e de conhecimento.

Ao analisarmos os fios puxados das narrativas dos alunos, notamos as maneiras como os sentidos atribuídos à prática pedagógica de Elvira delineiam uma ampliação da concepção de ensinar e aprender, promovida, principalmente, na relação com diferentes modos investigativos avaliativos, especialmente como nos usos do portfólio fotográfico. Essas ações educativas dão sinais (GINZBURG, 1989) de possibilidades para pensarmos o avaliar em uma concepção indiciária investigativo-formativa, na qual a pesquisa das experiências das aprendizagens tem como eixo os sentidos que os alunos

produzem ao vivido com a prática corporal, expressos nas/pelos diferentes modos de narrar o experienciado. Essas leituras do vivido ofertam indícios à formação do corpo biográfico.

### **5.2.2 Concepção da avaliação ampliada nos usos do portfólio fotográfico**

Observamos, nesta segunda categoria de análise, que as narrativas (auto)biográficas dos alunos sobre o fazer docente de Elvira sinalizam uma relação estreita entre o modo como se concebe o ensino e o aprendizado na Educação Física com um processo avaliativo de pesquisa do fazer com as práticas corporais. Os estudantes destacam a diversificação das atividades pedagógicas, como algo positivo na trajetória do aprender com a professora:

É, a Elvira tinha umas paradinhas diferentes, uma variedade de atividades. Tinha jogos de tabuleiro, as fitas da ginástica rítmica, uma gaiolinha para trabalhar, para que a gente colocasse a bolinha dentro. Eram propostas inovadoras. Tinha as cordas amarradas nas pilastras para a gente subir na casinha tinha que ir lá pelas cordas. Puxa! Isso era Educação Física (ALUNO 37).

Há no dito os indícios (GINZBURG, 1989) da formação do corpo biográfico na relação com o outro, professora, em ofertar uma diversificação de conteúdos que enriqueça o acervo cultural dos alunos de leituras e práticas com a vivência expressiva e a estética corporal. O processo educativo de Elvira é desenvolvido na construção de diferentes projetos pedagógicos que partem do ensino de uma temática das práticas corporais, em seus aspectos cultural, físico, histórico e social, sempre ampliando o aprender do conteúdo, na centralidade dos modos como os alunos narram estarem mobilizados à ação educativa e à presença do conhecimento compartilhado em suas histórias de vida. Além disso, a docente, para ampliar e aprofundar o ensino e o aprendizado, promove ações transdisciplinares com outros componentes curriculares do ensino fundamental da educação básica, como narrado:

Eles que vão dando nomes. Aí a gente acabava se empolgando também. Aquele de você ficar parado assim, pra fazer o giro da ginástica olímpica, aí chama de passarinho, passarinho no fio, porque você fica paradinho assim! [...] estava dentro da ginástica. Nós trabalhamos com o movimento, com as bolas, a fita, a corda, o bambolê. Só não trabalhei mesmo com as maçãs (ELVIRA, narrativa na formação continuada, 2012).

Os projetos “Ginástica Geral” e “Brinquedos e Brincadeiras”, desenvolvidos no período de 2008 a 2010 com o grupo de alunos narradores da pesquisa, quando estavam nos 2º e 5º anos, são exemplos de sistematização da prática educativa de Elvira, que narra o assunto destacando que: “[...] o projeto durou vários anos porque eu comecei a registrar tentando esquematizar um trabalho de continuidade do conteúdo. Como segui com os alunos, dei sequência ao trabalho” (ELVIRA, narrativa da formação continuada, 2012).

Nesse caso, os conteúdos ganham potencialidade quando tecidos cotidianamente e ampliados à medida que as dimensões cultural, histórica, social, relacional e motora se entrelaçam no sentido de suprir as necessidades dos alunos. O que determina a diversificação e o aprofundamento está na prática avaliativa investigativa do aprender, na escuta dos alunos, no reconhecimento de seu protagonismo de anunciar reflexões a ações de qualificação do desenvolvimento no processo educativo (MATTOS *et al.*, 2015; SANTOS *et al.*, 2017).

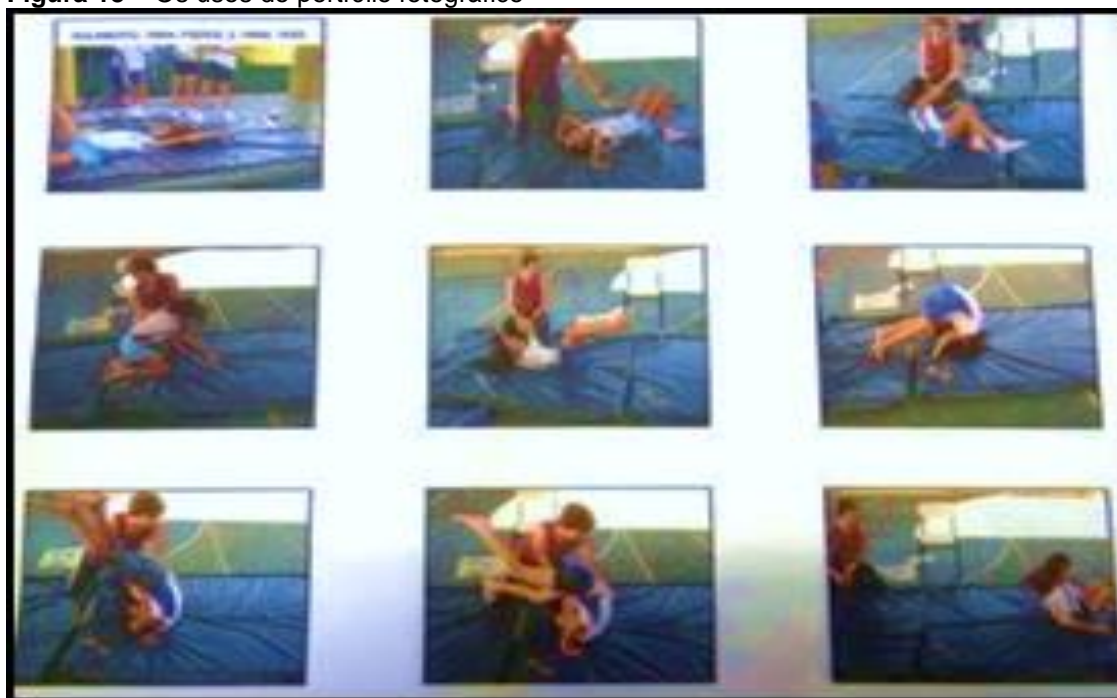
Observamos que há uma contínua preocupação de Elvira em pensar possibilidades nos modos de dar visibilidade aos alunos e a si própria no desenvolvimento do processo educativo, na preocupação, a todo o momento, com o fazer as práticas corporais. Essa procura da pesquisa do aprender na Educação Física pelo que a docente chama de “[...] como se dá a plasticidade do movimentar-se” ganha força na produção de registros por imagens, abrindo, com isso, um caminho de suporte à memória dos recortes narrativos com o brincar, o jogar, o dançar etc.

Nesse momento de investigação da progressão do processo de ensino e aprendizado, percebemos, no uso de registros por imagem, intitulado pela docente de portfólio fotográfico, a ampliação da concepção de avaliação praticada por Elvira. Isso porque se delineia com os atos de documentação da trajetória educativa, no encontro entre o que se ensinou, com o como se está aprendendo e o que o aluno fez com o que aprendeu.

Na Figura 13, notamos o movimento investigativo-formativo do ensino e aprendizado da Educação Física, demonstrando nas narrativas imagéticas uma das intencionalidades que Elvira aponta aos usos dos registros por imagens. Observamos a preocupação em dar visibilidade ao processo de mobilização de

uma determinada prática corporal no desenvolvimento em sequência de execução do fazer com o rolamento da ginástica. Dessa maneira, registrar com imagens caminha na direção de produções avaliativas de reflexões sobre a ação do ensino e do aprendizado, constituindo-se o fotografar como atos de *feedback* do professor com vistas à projeção do processo educativo (VILLAS BOAS, 2010). Esse cenário é sinalizado tanto nas narrativas por imagens como na (auto)biográfica oral de Elvira, como veremos.

**Figura 13** – Os usos do portfólio fotográfico



Fonte: Produzido pelos autores.

Para as crianças se verem, eu passei a registrar, observar o momento. Eu cheguei a fotografar o menino em sequência [...]. Eu olhei, fotografei várias vezes o garoto fazendo o rolamento, ele deixava sempre as 'costas' do pé no colchão: 'Corrige, porque você pode levantar e parar de pé!' (ELVIRA, formação continuada, 2012).

O narrado na Figura 13 apresenta a sinalização de uma prática avaliativa que, inicialmente, se apresenta na centralidade da avaliação do ensino, ao dar indícios (GINZBURG, 1989) de uma investigação do aprender pelo olhar da professora que fotografa e demonstra, na narrativa oral, a preocupação com esse registrar, direcionando o aluno a pensar sobre o erro e acertos do fazer com a prática corporal.

Contudo, as intencionalidades dos usos do portfólio fotográfico têm, nas práticas de leituras dos alunos, outros apontamentos, que, por um lado,

convergem para o que Elvira narra de objetivo com esse registrar; e, por outro, alguns ditam diferentes sentidos que ampliam a função dessa ação educativa, como visto a seguir:

[...] Eu entendo que a professora ficava tirando foto da gente para podermos lembrar o que a gente era antes e o que mudou com nosso crescimento. É mostrar o desenvolvimento (ALUNA 45).

[...] Eu acho que as fotos era para motivar a gente a não ficar à toa (ALUNA 44).

O narrado, tanto pelos alunos quanto pela professora, aponta diferentes sentidos à prática do registro com imagem na Educação Física, como: motivar, ver o desenvolvimento do movimentar, lembrar o ensinado, como na Figura 14 com o rolamento da ginástica.

Na Figura 13, identificamos que essas práticas de leituras são desencadeadas pelo movimento de registro avaliativo do portfólio que denominamos de **imagens das atividades pedagógicas no fazer com a prática corporal**. Essa documentação do ato do instante das execuções das aulas traz aos praticantes a possibilidade de reflexão sobre a ação do conteúdo naquele momento; o que permite a projeção de outras entradas didático-pedagógicas no processo educativo. Há, assim, a produção sentidos ao aprender por leituras imagéticas (BENJAMIN, 2013) e, então, ao se ver, o sujeito é levado pela docente a relacionar o que ela ensinou com aquilo que ele aprendeu.

Corroborando o conceito de imagem dialética de Benjamin (2013), entendemos que toda prática social dos sujeitos é formada por narrativas que se constituem pela atividade mimética do praticante de produzir semelhanças. Assim, ao ler um documento imagético, o indivíduo produz narratividades que se formam no encontro do agora com o passado vivido. É um olhar retrospectivo que se tem no presente como ponto de fuga. Esse é o caráter dialético da imagem. Já o caráter mimético é a constituição do próprio ser. Logo, mimético não se resume à imitação, mas implica a produção singular do sujeito de adensamento dos sentidos à experiência. Em síntese, na perspectiva do autor, toda leitura humana é por imagem, por isso, imagética, como ato constitutivo do sujeito de compreender o mundo e produzir sentidos com o que lhe é ofertado e praticá-lo mimeticamente, por atos próprios, singulares e diferenciados.

Defendemos a ideia de que os aprendizados na Educação Física escolar são formados com as experiências educativas com práticas corporais que se inscrevem e constituem o corpo biográfico (JOSSO, 2010). Para analisar os modos como se efetivam as projeções do processo de ensino e aprendizagens, é fundamental proceder às práticas avaliativas na centralidade dos sentidos que os aprendentes conferem às suas produções com os saberes compartilhados.

Mediante as ações do avaliar indiciárias investigativo-formativas, professor e alunos pesquisam o quê, como e por onde caminhar com o que se aprendeu, produzindo práticas de leituras dos diferentes registros avaliativos tecidos no processo educativo. Ao ler o material, o docente no papel de mediador, propõe aos educandos ir à procura de indícios que narrem a relação entre aprendizados e ensino (SANTOS, 2005). Essa reflexão sobre a ação, no presente, adensa sentidos às experiências com a Educação Física, promove o sentimento de protagonismo sobre as escritas de suas histórias, ao levar os alunos à (co)responsabilização da produção do avaliar na relação com a formação de suas aprendizagens.

Nessa direção, é interessante compreender que, nas práticas avaliativas de Elvira com portfólio fotográfico, se, inicialmente, a produção e leituras do material indiciam estar centralizadas no fazer docente, sua tessitura é ampliada quando toma o contexto, também, de fotografias que narram as práticas de leituras dos aprendentes sobre o processo educativo aprendido. A esse material denominamos **imagens que narram os registros produzidos pelos alunos**. A Figura 14 traz a ação de Elvira de fotografar e incluir, no portfólio fotográfico, diferentes maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) escritas do aprender dos educandos com a Educação Física.



**Figura 14** - Imagens que narram os registros produzidos pelos alunos



Maquetes com massinhas do projeto Ginástica Geral



Cartazes com desenhos dos alunos sobre o que rememoram do praticado no projeto Brinquedos e Brincadeiras



Gibis construídos pelos alunos da prática corporal que mais os tocou na vivência do projeto Brinquedo e Brincadeiras

**Fonte:** Portfólio fotográfico da professora Elvira.

Identificamos, na Figura 14, que os alunos produziram maquetes em massinha com a representação dos saberes aprendidos com a ginástica no projeto Brinquedos e Brincadeiras, desenvolvido por Elvira. Esse último também é rememorado por meio de desenhos em cartazes e folhetos em formato de gibis, tendo como personagem das histórias os próprios alunos. A potencialidade da produção narrativa desses registros imagéticos está nos modos como se apresentam como escritas autoavaliativas dos aprendentes. Ao serem levados a rememorar o processo educativo vivido, os sujeitos selecionam as experiências que mais o tocaram e, com isso, ofertam ao professor os sentidos do que fizeram com o que aprenderam.

Segundo Villas Boas (2008), o portfólio é um registro avaliativo que permite aos alunos participar ativamente da construção da prática avaliativa e, com ela, elaborar apontamentos do desenvolvimento de suas aprendizagens. Esses registros representariam ligações estabelecidas entre ações e crenças, pensamentos e ações. São um meio de reflexão que possibilita a produção de sentidos à projeção de processos de ensino e aprendizado.

A organização do portfólio segue uma coleção seletiva de itens que revelam, conforme o processo se desenvolve, a reflexão sobre os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada aluno e/ou de um grupo de aprendentes. Ele pode ser elaborado e apresentado por meio de vários suportes, como: pastas variadas, livros encadernados, *CD-ROM*, páginas em redes sociais, *blogs*, em forma de revistas, jornais, criações artísticas, dentre outros. O sujeito produtor do portfólio sistematiza as histórias do ensino e dos aprendizados desenvolvidos, e esse agir de escritas de si leva-o a um importante momento autoavaliativo (VILLAS BOAS, 2014).

Elvira, ao levar os alunos a produzirem os registros das experiências vividas com a Educação Física, por meio de diferentes entradas narrativas imagéticas (esculturas em massinhas, desenhos em cartazes, gibis), oferta lugar de protagonismo, aos alunos na tessitura do processo avaliativo, ao dar visibilidade ao que sinalizam sobre o que fizeram com o que aprenderam. Dessa maneira, o portfólio fotográfico se apresenta como espaço das histórias com as práticas corporais, narradas nas autorias dialógicas da professora com os aprendentes.

Um outro ponto que destacamos, nas práticas de Elvira com o portfólio fotográfico, é o da mostra das fotografias da prática pedagógica com os saberes vividos para os alunos. Nesse instante, a professora constitui um momento do processo avaliativo que aprofunda camadas na investigação formativa das aprendizagens com as práticas corporais. Isso é potente, pois analisar o aprender, por meio do registro imagético, exige do professor ensinar os alunos a produzir perguntas ao materializado. A pesquisa do aprender e, com ela, a ação avaliativa, está no modo como as enunciações provenientes das imagens interagem com o dito, no presente, com aquele que a lê. Esse encontro polifônico narrativo (BAKHTIN, 1992) traz os fios do que se ensina e

do que o aluno fez com o que aprendeu. Esse movimento é observado na Figura 15.

**Figura 15** – Momento do compartilhamento do portfólio fotográfico com os alunos



**Fonte:** Produzida pelos autores.

Entendemos que os usos de Elvira de registros por imagens ampliam sua concepção avaliativa para além do avaliar centralizado no ensino. Nessa direção, seus fazeres com o portfólio fotográfico se aproximam de uma avaliação indiciária investigativo-formativa, ao tomar diferentes ações dialógicas de pesquisa com os alunos de aprender com práticas corporais, gerando, com isso, os momentos de reflexão sobre a ação e o desenvolvimento do processo educativo.

Ao compreendermos a potencialidade das relações entre os usos do portfólio fotográfico utilizado por Elvira e os modos de se praticar a concepção avaliativa indiciária investigativo-formativa, lançamo-nos à motivação da docente, em uma iniciativa de pesquisa que, mediante os registros avaliativos imagéticos guardados, retornasse aos aprendentes. Com eles, problematizarmos: como leituras imagéticas favorecem a constituição de movimentos autoavaliativos dos alunos e, com isso, sinalizam os sentidos ao que o sujeito fez com aquilo que aprendeu ao longo de oito anos de escolarização com a Educação Física?

### 5.3 O MOVIMENTO DA PESQUISA COMPARTILHADA APÓS OITO ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Quando nos reportamos a processos de aprendizagens, entendemos a inseparável relação com experiências formadoras dos sujeitos, principalmente nos sentidos em que produzimos as nossas histórias do aprender.

Baseada na teorização da avaliação indiciária investigativo-formativa, analisamos os processos de formação humana dos aprendentes por meio dos sentidos dados às experiências de aprendizagens com a Educação Física no ensino fundamental. Nosso enfoque epistemológico operou com uma diversidade de fontes narrativas e, por meio delas, levamos os narradores a evocar: como me formei com o que aprendi? (JOSSO, 2000).

Nosso compromisso está no confronto e negação da ideia de pensar a avaliação das aprendizagens na educação básica pelo olhar do fracasso escolar, de pesquisas que ainda insistem em ir à escola rotular erros e acertos das práticas educativas. Ao levarmos os sujeitos a produzirem suas narrativas (auto)biográficas, apresentamos caminhos a outras leituras sobre o avaliar da Educação Física centralizado na escuta dos jovens discorrendo sobre suas trajetórias de escolarização de oito anos de ensino fundamental.

Sposito (2009), ao fazer um estado da arte na temática pesquisa sobre jovens na pós-graduação brasileira, alerta para a tímida produção de estudos que analisem as experiências juvenis na maneira como são construídas, na tensão que é a categoria juventude, a partir do ponto de vista relacional. Essa perspectiva entende relações entre as gerações pensando as tensões sobre como os jovens lidam com as mais diversas experiências cotidianas de se tornarem adultos, ao mesmo tempo em que mantêm diálogos com seu passado de infâncias. Trata-se de compreender o que os jovens fazem com as experiências tecidas com os outros e como se formam para múltiplas intervenções sociais.

O desafio encontrado estava em, ao operar com leituras imagéticas dos portfólios fotográficos de Elvira, levar os alunos a constituir movimentos autoavaliativos que apontem os sentidos ao que o sujeito fez com aquilo que aprendeu com a Educação Física. A intencionalidade da narrativa, no presente

com as imagens do passado, está na ideia de ressignificar o que se passou, projetar no agora outros sentidos a experiências formadoras com as práticas corporais.

Nos usos do caminho metodológico do ateliê biográfico (DELORY-MONBERGUER, 2006), chegamos à produção de 28 narrativas (auto)biográficas de alunos. Na relação entre o que os alunos relatavam oralmente e o que apontavam com suas montagens (DIDI-HUBERMANN, 2014) imagéticas, procuramos indícios (GINZBURG, 1989) dos sentidos que eles atribuíam às aprendizagens com as práticas corporais, chegando às seguintes categorias: a) sentidos à produção do (auto)avaliar com registros imagéticos; b) sentidos que narram a projeção do aprender com a prática corporal.

### **5.3.1 Sentidos na produção do (auto)avaliar com registros imagéticos**

A primeira categoria traz os modos como as narrativas (auto)biográficas dos aprendentes apresentam a potencialidade da ação educativa de colocar os jovens no lugar de narradores, assumindo a responsabilidade por processos (auto)avaliativos de suas trajetórias formativas com a Educação Física, especialmente, nos usos de registros imagéticos.

Compreendemos as práticas autoavaliativas como momentos de reflexão sobre sua progressão do aprender, na intenção de o aluno, ao narrar suas histórias, escolher quais caminhos trilhar no encontro consigo mesmo e com os outros (professor e colegas) que também (auto)avaliam e avaliam o outro. Essas ações polifônicas do avaliar se fundamentam na noção de que o processo de aprendizagens se amplia na ideia de que “A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso: provocar uma atitude de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1979, p. 79).

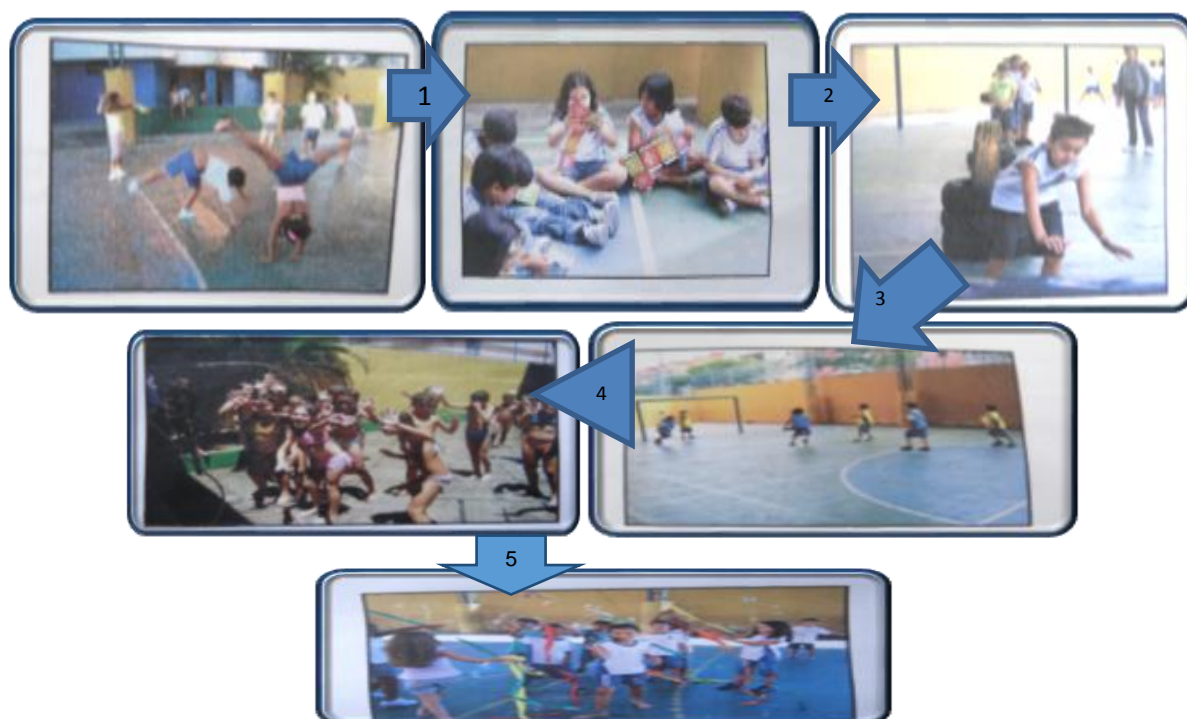
Para isso é fundamental que os aprendentes se vejam e se assumam como autores da avaliação, entendendo que esses fazeres fundamentam a formação humana ética e estética dos alunos, ao desafiá-los a fazer escolhas, reconhecer compromissos com mudanças e aperfeiçoamentos de suas experiências educativas.

Assim, a ação (auto)avaliativa nos usos de diferentes suportes e materializações imagéticos potencializa o caminho que conduz às releituras do vivido, ao demarcar a importância da dimensão estética do aprender com as práticas corporais que ganha nas imagens, caminhos à ampliação do conhecimento de si, nas ações dialógicas, individuais e coletivas sobre o processo educativo.

No ateliê biográfico com os alunos, observamos que as maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) da organização da ordem das fotos ofertam indícios dos sentidos às experiências educativas praticadas e, com elas, rastros do aprender. A passagem narrativa do Grupo B-I traz o momento da organização das imagens na riqueza das múltiplas opiniões sobre como a sequência da montagem, apresentada na Figura 16, deveria ser produzida:

- Olha só, a gente coloca a primeira com essa, tipo quieto, com vergonha (Foto 1). Aí depois vem as da ginástica, do circuito, depois as fitas e, por último, o banho (ALUNA 11).
- É isso, é na sequência do que é mais Educação Física para aquelas que são mais divertidas (ALUNA 12).
- É por isso que acho que a do banho tinha que ser a primeira. A gente vai ficar todo dia tomando banho na Educação Física? Ficar de biquíni não é normal na escola (ALUNA 10)

**Figura 16** – Montagem do Grupo B-I



**Fonte:** Produzida pelos autores.



A Figura 16 traz a montagem de passagens narrativas em que os alunos do Grupo B-I ditam a intencionalidade de suas leituras ao observador, conferindo indícios ao modo de analisar os sentidos na trajetória de suas aprendizagens com a Educação Física. Constatamos que os narradores selecionaram seis fotos, tendo cinco delas a visibilidade de atividades educativas coletivas. A narrativa oral demarca que esses momentos vividos foram os das fotos que narram as vivências “mais divertidas”. É interessante o fato de que as enunciações da discussão vão sendo tecidas, tendo como interlocutores mediadores (BAKHTIN, 1992) os próprios colegas que coparticipam da produção narrativa.

Entendemos que a educação lida, necessariamente, com a interação pelas linguagens. As experiências educativas remetem a leituras cujos objetivos é compreender a realidade social que nos cerca. Os sujeitos se constituem pelo dialogismo na relação com outras pessoas e, em face da outra, eles complementam e constituem outros sentidos aos conhecimentos aprendidos nas interações humanas. É por meio dessa prática dialógica que se forma a arquitetura valorativa dos sujeitos ao mundo, ou seja, os sentidos, as vivências concretas experienciadas, pois “[...] sentido e valor têm correlação com aquilo que o sujeito elenca para se tornar humano. [...] há no ato de contemplação com as vivências, avaliações e ações de interconectar relações-eventos” (BAKHTIN, 2008, p.78).

Segundo Freire (2001, p. 66), “[...] o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança e confiança”. Os aprendentes constroem conhecimentos a partir do que fazem e refazem por meio do diálogo. Esses processos de interações pela linguagem se dão com diferentes praticantes sociais, em diversos espaços do aprender. A curiosidade pelo mundo que os cerca, as relações historicamente consolidadas entre as pessoas, pelos laços familiares, amizades, meio profissional, são aspectos valorativos de se pensar as práticas pelas quais biografamos a nossa formação humana.

Compreendemos que pensar processos de aprendizagens na educação básica é, necessariamente, um ato de pesquisa das singularidades dos sentidos ao aprender por meio de uma prática educativa dialógica. Esse fazer investigativo é formativo, ao colocar as ações de mediação da reflexão sobre a ação com o

conhecimento, não apenas pelo professor, mas por diferentes autores da aula, o próprio aluno consigo na relação com os colegas. Esse conjunto de práticas se constitui como processo avaliativo do ensino e aprendizagens na escola, como sinalizado pelos alunos na organização da montagem da Figura 16.

Lima (2016) coloca que a avaliação pensada nas práticas entre os pares, por momentos autoavaliativos, são estratégias vistas ainda com estranhamento por professores e alunos, porque estão enraizadas à noção de avaliar como promover atividades de medição e produção de notas. Contudo, a prática avaliativa, como processo formativo de ensino e aprendizagens, solicita ações de autopercepções, investigações dos aprendentes sobre o que se pratica, partindo, com isso, do princípio ético e estético da formação humana, centralizando o agir do sujeito nas suas escolhas, sentidos, ou seja, na constituição de suas histórias de vida.

O registro avaliativo imagético tem, em uma de suas potencialidades, a abertura aos momentos de avaliação em pares e autoavaliativos. Isso fica demonstrado nas montagens e narrativas (auto)biográficas produzidas pelo Grupo BI, assim como nos demais, ofertando com o dito as interações entre os autores que conviveram por anos juntos nos mesmos espaços educativos. As trocas dialógicas trazem os juízos de valor que os aprendentes conferem à trajetória do aprender, ressaltando aspectos da tessitura do conhecimento na relação epistêmica com os saberes relacionais (CHARLOT, 2000) no: “[...] vamos selecionar do mais quieto, com vergonha” (ALUNA 10); e “[...] essas que foram mais divertidas” (ALUNA 11).

Esse cenário de motivação para a mobilização do conhecimento é narrado, pelos outros grupos, como elemento que fundamentou a organização da montagem das narrativas imagéticas. Quando indagados sobre os motivos que levam à escolha das fotografias, os alunos apontam:

[...] pelas lembranças que mais nos marcaram. Olha, estávamos felizes. Como trabalhávamos o corpo! Tínhamos mais união, confraternizávamos mais. Sim, foi mais pelos momentos de alegria que organizamos (ALUNA 18).

A ordem é por aquilo que achamos mais interessante. Das atividades menos legais para as melhores (ALUNO 22).

Lembrança do que aconteceu nessas atividades. Lembro que, na ginástica, quebrei o pé. É porque as fotos trazem bem essa coisa da ginástica, da corda, que é bem a cara de Elvira (ALUNA 1).



Observamos os modos como as experiências do aprender com práticas corporais foram sendo inscritas nos sujeitos, dando fios às tessituras dos corpos biográficos (JOSSO, 2000) dos narradores com a trajetória formativa da Educação Física. Percebemos que as narrativas demarcam a estreita relação entre aprender-sentido-mobilização, ao apontarem as experiências corporais que mais deixavam os alunos felizes. Estas, por sua vez, apresentam diálogo com a ideia de laços afetivos de amizade com os colegas e a professora, ao destacarem esses aspectos relacionais como leituras positivas (CHARLOT, 2000) das aulas no “tínhamos mais união”.

Defendemos que os processos biográficos do aprender com práticas corporais se constituem nas maneiras pelas quais os sujeitos são afetados com as vivências na construção do conhecimento nas suas relações com o outro externo e com o outro ele próprio. Os alunos, ao praticarem o ensinado na Educação Física, transformam o que consomem (CERTEAU, 1994) em produções próprias de aprendizagem, ou seja, experiências formadoras singulares tecidas no entrelaçamento das relações epistêmicas do saber (CHARLOT, 2000).

Assim, a mobilização, ao aprender com práticas corporais, é desenvolvida na medida em que os aprendentes estabelecem não apenas relações com o domínio do saber ensinado, no sentido do fazer concreto de imbricação do eu na dinâmica corporalmente em uma situação desempenhada (CHARLOT, 2000). É indicado, pelas narrativas dos alunos, que dominar um conteúdo na Educação Física tem base nos modos como se constitui o fazer uma atividade na relação com as pessoas que nos cerca, no modo como elas nos ajudam a motivar para a ação educativa.

Charlot (2000) coloca que são essas as relações epistêmicas denominadas de distanciação-regulação, em que tecemos aprendizados nas regulações das emoções, nas imagens que fazemos de nós e construímos com os outros. Esse cenário fica bem demarcado quando destacam o encontro entre a prática corporal em si ensinada e a identidade da docente, ao colocar “[...] a ginástica é bem a cara de Elvira”.

É interessante notar os modos como as aprendizagens da formação do corpo biográfico são entrecruzadas com as identidades docentes construídas nos processos que juntas esboçam a produção das identidades que a própria

Educação Física adquire naquela instituição escolar. Essas construções são tecidas pelos movimentos de autoformação e heteroformação e, por meio delas, o entendimento do lugar escola, da função da educação (NOVOA, 1992).

No contexto das especificidades dos processos (auto)avaliativos com práticas corporais chama a atenção a relação que os alunos narram acerca do lugar da aula de Educação Física. Na fala das alunas do Grupo BI podemos observar dois movimentos que marcam esse quadro: a) destaca o fato de as atividades mais relevantes serem aquelas “mais divertidas” (ALUNO 12); b) o de não ser normal “tomar banho, ficar de biquíni na escola” (ALUNA 10). Observamos a ênfase ao rememorado em constituir sentidos à organização do trabalho pedagógico nesse componente curricular, apontado como espaços formativos que precisam motivar os aprendentes por meio de atividades educativas diversificadas.

Santos et al. (2016) afirmam que o lugar do trabalho pedagógico da Educação Física se configura como espaços das práticas corporais, no sentido de prática como algo fluido, em uma dinâmica cultural que resgata a constituição histórica das atividades que, quando ofertadas aos alunos, ampliam o acervo de conhecimentos imateriais postos em circulação. Assim, de diferentes modos, os aprendentes dialogam com eles e os interpretam. Essas leituras é que nos permitem pensar como se constituem as escritas no corpo, visíveis, também, pelos modos como os alunos as narram oralmente, por expressões gráficas e imagens.

Nessa direção, pontuamos que as narrativas (auto)biográficas dos alunos de Elvira enfatizam a questão dos conteúdos de ensino da Educação Física e sua progressão pedagógica, ao longo do ensino fundamental. Nessa prática, há um deslocamento dinâmico da memória do futuro (BAKHTIN, 1992), em que se recorda o passado, relacionando-o com o presente e projetando sentidos a partir do que se aprendeu.

### **5.3.2 Não sou mais criança, mas queria brincar! Os sentidos dados à progressão do aprender com a prática corporal**

Na segunda categoria das narrativas (auto)biográficas, analisamos o modo como os movimentos (auto)avaliativos dos alunos apontam sentidos ao

aprender na Educação Física. Identificamos ênfase do narrado na rememoração da organização do trabalho pedagógico e dos conteúdos que mais os marcaram na trajetória de escolarização no ensino fundamental.

Há nesse momento um destaque congruente entre o dito, no que se refere à relação das identidades que marcam e diferenciam as práticas pedagógicas em Educação Física dos anos iniciais para os finais do ensino fundamental. O contexto do brincar é rememorado como as passagens (BENJAMIN, 2008) que inscrevem as marcas no corpo biográfico, das experiências do aprender com práticas corporais, como pontuado a seguir:

Eu lembro que a gente gostava, nessa época, de correr de um lado para o outro, subir a corda, colocar a mão lá em cima. Tudo era motivo para brincadeira (ALUNA 1).

As aulas eram mais divertidas, porque a gente era criança, né? Andávamos nas cordas, brincava com bambolê. Era perfeito! (ALUNA 23).

[...] a gente gostava de brincar de pular corda, de xadrez, desenhando, brincando de detetive, procurando o assassino (ALUNA 24).

As narrativas dos aprendentes trazem o rememorado do mundo das infâncias, a exaltação do lembrar, no presente, enquanto jovem, do prazer em resgatar os fios da memória das brincadeiras. Nessa direção, os sentidos ao aprender na Educação Física foram inscritos corporalmente em espaços e tempos de burla, de astúcias (CERTEAU, 1994), para além da lógica de escolarização dos lugares das escritas e leituras no papel, da organização de ensino e aprendizagens em sala de aula, com alunos sentados em cadeiras, junto a livros didáticos.

Em acordo com Benjamin (1985), pontuamos que as crianças aprendem produzindo sentidos com o mundo criado pela imaginação do brincar. As brincadeiras são as representações do mundo concreto que a elas é apresentado. Elas agem com o lúdico como caçadores e farejam tudo que lhes acontece, que vem ao seu encontro e experimentam como uma grande aventura. O autor, ao criticar o modelo educativo de escola tradicional, destaca que

[...] a velha escola obriga a uma incessante corrida atrás de metas, a uma disputa para a conquista do saber daquilo que o adulto poderoso exige. Nisso as portas ao bom saber ficam trancadas. [...] brincando, há a transformação de vivências em experiências (BENJAMIN, 1985, p. 145).

Sinalizamos, em trabalhos anteriores (FALCÃO et al., 2012; SANTOS et al., 2014; SANTOS et al., 2016), que há um cenário convergente apontando que os sentidos que os alunos tecem para o lugar da Educação Física escolar é o delineado pelas ações do brincar e do jogo, como conteúdos de intervenção pedagógica desse componente curricular. Por uma perspectiva lúdica, essas práticas corporais potencializam a formação do sujeito da experiência, conferindo outras racionalidades ao espaço e tempo escolar, ao associar os interesses e necessidades das crianças para favorecer o desenvolvimento de diversas linguagens, com vistas à construção dos modos de organização de suas intervenções sociais, aprendendo a lidar com valores, regras de convivência social e de participação.

Esse cenário dá visibilidade aos sentidos do brincar na Educação Física na educação básica e, com isso, apresenta a potencialidade dos alunos na autoria das práticas avaliativas, na ação de, ao narrarem suas trajetórias de aprendizagens, ofertar elementos para se compreender como as experiências com o aprender das práticas corporais vão se inscrevendo e formando seus corpos biográficos.

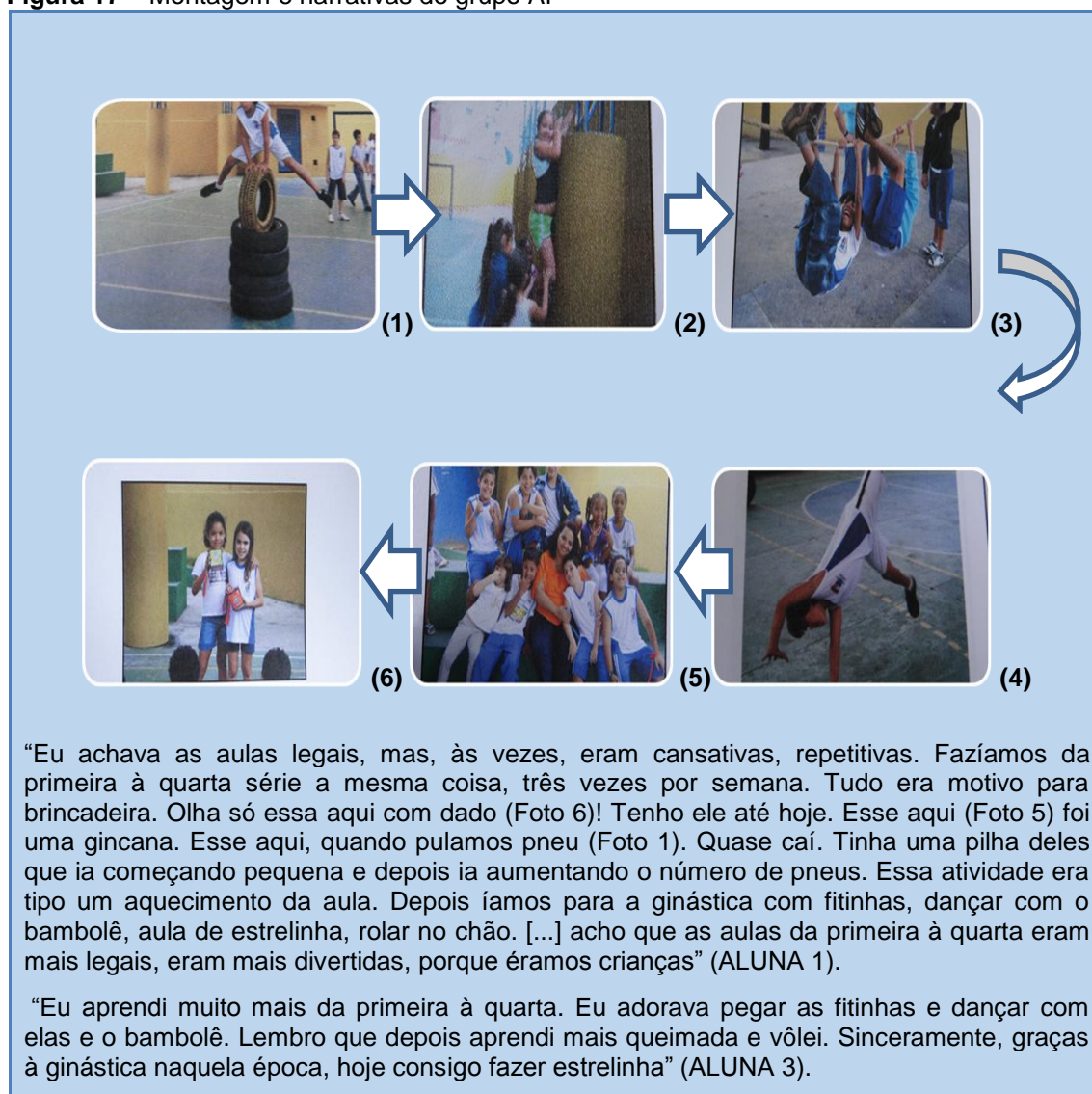
Com esse processo avaliativo indiciário investigativo-formativo, os alunos sinalizam as relações que constituem entre materiais didáticos, construção da atividade pedagógica, ludicidade, como fios que, entrelaçados, produzem as experiências de aprendizagens com as práticas corporais. Assim, os objetos bolas, bambolês, pneus, cordas, xadrez, passando pela tomada de papéis, cartolinas e canetas; são rememorados pela Aluna 24 na construção da brincadeira detetive. Essa passagem apresenta a importância do aprender na Educação Física com os bens materiais historicamente consolidados nas vivências com os conteúdos desse componente curricular, assim como a relevância das invenções (CERTEAU, 1994) do brincar nos usos de outros produtos culturais.

As artes de fazer as aprendizagens da prática corporal são narradas como construções de fios entre as relações epistêmicas do saber (CHARLOT, 2000), tendo a centralidade *na imbricação do eu* corporalmente em uma atividade. Contudo, há a mobilização dos saberes *objetivação-denominação* nas ações dos alunos na construção de seus brinquedos e brincadeiras, bem como o

aprender *distanciação-regulação* de atitudes, regras de convivência com os colegas e o professor interagindo nas atividades praticadas.

Entendemos que cada material didático utilizado no ensino e no aprendizado da prática corporal é um produto cultural (CERTEAU, 1994) e dele alunos e professores fazem usos para produções próprias de experiência com o conteúdo escolhido a ser vivenciado e avaliado. Assim, as narrativas dos alunos sobre o brincar e o brinquedo na Educação Física trazem a potencialidade dos sentidos ao aprender a formação do corpo biográfico, quando as aulas possibilitam o lugar de invenção e de produção das práticas avaliativas pelos aprendentes, como demonstrado no narrado pelo Grupo AI na Figura 17.

**Figura 17** – Montagem e narrativas do grupo AI



**Fonte:** Acervo da professora Elvira.

Ao fazermos usos do portfólio fotográfico, construção das narrativas (auto)biográficas dos aprendentes, desencadeamos processos (auto)avaliativos que potencializam as leituras dos sentidos dos alunos às experiências vividas nos encontros de si, por meio dos fios narrativos das imagens que, ao arder as memórias (DIDI-HUBERMANN, 2014), ofertam indícios da formação do corpo biográfico, tanto no narrado oralmente, como nos pormenores das montagens imagéticas produzidas.

A isso é dada visibilidade na Figura 17, quando são escolhidas, em sua maioria, pelo Grupo A-I, imagens de atividades pedagógicas com a ginástica, vividas em momentos individuais e coletivos. Há, na sequência escolhida, indícios (GINZBURG, 1989) de uma lógica de progressão de aprendizagens da Educação Física que direciona as leituras para experiências pedagógicas de sequências mais simples da ginástica (Foto1), passando por movimentos que necessitam da ajuda dos colegas e da interação com eles (Fotos 2 e 3), para fazer a ação da técnica corporal com autonomia (Foto 4). São vivências de projetos transdisciplinares, como gincanas (Fotos 5 e 6).

As Alunas 1 e 3 interligam os detalhes de cada prática pedagógica nos modos como as imagens “ardem” (DIDI-HUBERMANN, 2014), ou seja, naquilo que selecionam na memória, o que as marcou, sinalizando indícios (GINZBURG, 1989) dos sentidos dados ao aprender na Educação Física. Há uma leitura positiva do ensino da ginástica apresentando elementos didáticos das aulas nos ritmos que motivaram os alunos, em movimentos que os marcaram, apontados como momentos divertidos, que os fazem, no presente, a avaliar que “[...] graças à ginástica, sei hoje fazer estrelinha”.

Essas enunciações conduzem a indícios (GINZBURG, 1989) da organização do trabalho pedagógico da Educação Física que trabalha a ginástica em uma concepção cultural do fazer pedagógico, levando os alunos, a partir das diferentes maneiras de explorar o expressar corporalmente, a estabelecer relações entre o que se aprende na escola, com a presença da prática corporal ensinada, e suas experiências no dia a dia da vida do aprendente, como sinalizado tanto pelo narrado no imagético como na oralidade da Figura 17.

A professora Elvira aponta que o objetivo de trabalhar a ginástica esteve centrado no desenvolvimento e oferta de diferentes vivências desse conteúdo

em seus diversos contextos socioculturais. Para isso, a docente produziu atividades didático-pedagógicas que perpassaram desde movimentos miméticos, que lembram animais, para que as crianças estabelecessem conexões com o conteúdo; passando por essas práticas corporais em circuitos construídos nas brincadeiras que os alunos inventavam e, também, no ensino mais complexo do fazer ginástico historicamente como esporte de competição.

Um ponto didático demarcado por Elvira se encontra no distanciamento da execução dos movimentos da perfeição da plasticidade da prática corporal. A dimensão valorizada pelo fazer pedagógico era a das vivências, levando os alunos a relacionar os movimentos aprendidos com outras atividades praticadas em espaços no cotidiano da criança, fora da escola. O recorte narrativo da docente oferta esse cenário, quando aponta: “Eu dizia: Já consegue isso? Você conseguiria de outro modo? De que outra forma? Sempre têm alunos que têm uma vivência maior que outros e ofertam maior complexidade ao movimentar” (ELVIRA, formação continuada, 2012).

O interessante do narrado por Elvira é o fato de a docente produzir uma ação avaliativa investigativo-formativa na relação com o que o aluno fez com o que aprendeu, ao reconhecer as experiências formadoras com as práticas corporais que os aprendentes já possuem, trazendo esse aspecto como fator à ampliação do processo educativo. A tomada docente de mediação entre o que ainda há de se aprender é positiva, pois a construção dos sentidos dos sujeitos ao que se pratica é produzida nas relações com as demais práticas sociais já vividas em suas histórias com determinado conhecimento.

Charlot (2014) afirma que há uma correlação indissociável entre o aprender, os sentidos e a mobilização. Os alunos aprendem quando entram em um conjunto de relações e processos que constituem sentidos ao que a eles está sendo ofertado. Para isso, as práticas educativas devem: favorecer meios didáticos que levem os aprendentes a produzir experiências com o saber, *mobilizados*, com motivação, curiosidade e prazer para a abertura à vivência; apresentar *atividades* como conjunto de ações em que os discentes compreendam quais metas ali devem ser alcançadas; produzir *sentidos* ao conhecimento tecido, no intuito de ampliar o mobilizado para a contínua progressão das aprendizagens.

Nessa direção, os movimentos (auto)avaliativos dos aprendentes, ao produzirem narrativas sobre as passagens dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental com a Educação Física, sinalizam que as aprendizagens da formação do corpo biográfico se dão em meio às tensões, conflitos, momentos prazerosos que entrecruzam, experiências vividas dentro e fora da escola com práticas corporais.

Um dos destaques que se apresentam, nesse momento do ateliê biográfico, são os modos como os jovens rememoram as infâncias. Eles demarcam, nas falas, a noção de que brincar é algo do passado. Contudo, atribuem sentidos positivos à ideia de que a ludicidade oferta diversão à mobilização do aprender com a prática corporal e marca o distanciamento desse cenário nas práticas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental, como visto adiante:

Antes a Educação Física era mais prazerosa, divertida. Da sexta série para cá, vamos falar a verdade, a gente fica mais sentado. Quando tem uns esportes diferentes, tipo frescobol, eu jogo. Eu não faço futebol; é agressivo. O que me motiva fazer é a nota (ALUNA 12).

O que motiva a fazer as aulas hoje é se tem atividades diferentes. Eu até voltaria a fazer tipo circuitos com corda e ginástica, igual esses das fotos. Mas, sei lá! Pensando bem, não tenho mais sete anos nem sou magra (ALUNO 10).

É! A gente tem vergonha do nosso corpo, mas eu faria novamente ginástica (ALUNA 13).

As atividades hoje não atraem. Não enchem os olhos. Às vezes dá vontade de brincar de amarelinha, pique-bandeira. Eram divertidas essas brincadeiras. Eu não gosto de futebol! Pode obrigar, eu cruzo os braços (ALUNO 17).

Pelas passagens narradas dos aprendentes, notamos o cenário da transição da Educação Física nos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental da educação básica. As diferentes narrativas convergem para os modos como se dá a progressão do aprender nessa etapa de ensino, destacando a diminuição das brincadeiras, dando lugar, principalmente, às práticas dos esportes coletivos. Dessa maneira, essas mudanças nos conteúdos se, por um lado, apontam um fazer que indicia (GINZBURG, 1989) uma diversidade e concepção de progressão de aprendizagens com práticas corporais; por outro, vão de encontro ao princípio educativo do aprender, que seria a motivação dos alunos para mobilizar o que se ensina. É nesse momento que se localiza a potencialidade de práticas avaliativas que tomem as



narrativas dos alunos como sinalizações para a relação entre o aprender e a forma como os sujeitos estão mobilizados à continuidade e/ou modificações dos conteúdos no processo educativo.

No debate da temática, os conteúdos da Educação Física têm sido recorrentes para as sinalizações dos pesquisadores do campo acadêmico em explicitar as tensões entre o que o docente ensina e o que motiva os alunos a aprender. O desconforto estaria desde as relações que os professores estabelecem para a escolha do ensinado, partindo de experiências anteriores com práticas esportivas em sua trajetória pessoal e profissional (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2012), até as práticas educativas que se limitam a tecer o ensino e o aprendizado com o prescrito em documentos governamentais de orientações curriculares para a Educação Física escolar (ROCHA; DAOLIO, 2014).

Observamos, nas narrativas dos aprendentes, que o incômodo no aprender dos esportes coletivos se encontra na repetição dos conteúdos ao longo dos anos finais do ensino fundamental, sem o aumento de sua complexidade nem aprofundamento do conhecimento em diálogo com as culturas juvenis (DAYRELL; CARRANO, 2014). Então, há o destaque pelos narradores de que “[...] o que me motiva são esportes diferentes, tipo frescobol” (ALUNA 12, Grupo BI).

Além disso, há, de acordo com a Aluna 13, uma passagem narrativa que oferta ao professor indícios de como avaliar as possibilidades de conteúdos e entradas didáticas a serem trabalhados com os jovens. Ela relata: “[...] a gente tem vergonha do nosso corpo, mas eu faria novamente ginástica”. Logo, são positivas as construções de ações avaliativas na centralidade do que o aluno faz com o que aprende, no intuito de analisar que o problema da progressão de aprendizagens na Educação Física não está na repetição de conteúdos, mas nos modos como esse conhecimento tem relação com os espaços sociais que, no presente, o sujeito pratica, com o ser jovem e suas culturas nesse momento da vida constituída etc.

Compreendemos que, pelo narrado, as causas dos embates às aprendizagens das práticas corporais nos anos finais do ensino fundamental se encontram na centralidade da construção do processo educativo, no professor. É importante, então, destacar que esse grupo de aprendentes teve não apenas Elvira como docente, tendo outra educadora nos períodos de sexto, sétimo e oitavo anos.

Contudo, é convergente que as ações pedagógicas tenham tímidas aberturas para a relação de escuta e tomadas de decisão compartilhadas com os estudantes.

A educação, com vistas à formação do sujeito histórico-cultural, autônomo, experimenta a importância de levar os alunos a se assumirem como responsáveis pela construção de suas aprendizagens (FREIRE, 2001). Dessa maneira, é fundamental pensar que o sujeito em formação, no processo de escolarização, só se torna autor de si, ou seja, da escrita de sua história de vida, no momento em que sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e, por meio deste, ele seja capaz de intervir nos seus processos de aprendizagens, favorecendo a (re)orientação dos modos como as experiências com o conhecimento vão se transformando em inscrições ao corpo biográfico.

Chamamos a atenção para o próprio movimento de pesquisa que construímos com os estudantes, ao levá-los, por um processo investigativo-formativo, ao lugar de narrador de suas experiências educativas e, com isso, à abertura de escuta aos diferentes apontamentos e a outras possibilidades de progressão do aprender na Educação Física. Destacamos que os tempos e espaços do aprender que constituem a formação do corpo biográfico são produções diferenciadas, tecidas, principalmente, pela “[...] mão do oleiro na construção do vaso. [...] pelo mergulho na informação, que depois transmite o puro de si da narrativa” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Assim, quando o foco da entrada da investigação avaliativa é o lugar de escuta dos alunos, há uma inversão epistemológica de se pensar a progressão pedagógica com a Educação Física, não se detendo apenas no que se ensinou sobre conteúdos, mas, principalmente, observando o que o aprendente fez com aquilo que ele aprendeu. Nesse sentido, as narrativas (auto)biográficas dos educandos de Elvira sinalizam a necessidade de mudanças, de se pensar outras possibilidades do fazer com as práticas corporais, que não se limitem a esportes coletivos, além de não se retirar o fazer educativo pelo brincar.

Compreendemos, portanto, que os apontamentos dos alunos caminham para a necessidade do processo educativo da Educação Física, levando em consideração a noção do trabalho com os conteúdos das práticas corporais, superando o cenário da repetição do que se ensina ao longo dos anos da

escolarização da educação básica, sem um aumento da complexidade e diversificação da prática pedagógica (MATTOS et al., 2015).

A potencialidade da progressão ao aprender se encontra na consideração dos sentidos que os alunos vêm produzindo com as práticas corporais e, a partir deles, pode-se apresentar uma organização horizontal, em que se projeta o ensinar ao longo do ano, na articulação do conhecimento com outras disciplinas curriculares; e na dimensão vertical, em que a complexidade do conteúdo vai sendo explorada ao longo dos anos, aprofundando seus fazeres, ao incorporar elementos ainda não aprendidos (SANTOS et al., 2017).

Assim, há de se compreender que a prática avaliativa indiciária investigativo-formativa consolida (re)orientações do processo educativo, ao assumir o protagonismo do avaliar na dialogia do professor com os sentidos dos alunos às experiências do aprender. Essa ação avaliativa promove um projeto de educação e Educação Física ético e estético para a formação humana no diálogo com/para as diferenças de tempos e espaços das aprendizagens.

Os aprendentes, além de sinalizarem, no passado, o que marca as experiências vividas com práticas corporais, apontam, no presente, o que projetam de fazeres com aquilo que aprenderam, trazendo contribuições para novas intervenções no processo educativo da Educação Física, anunciando o que esperam levar das aprendizagens escolares para outras esferas sociais.

Nessa direção, há um movimento das narrativas dos alunos de apontar o aprender com a prática corporal vivenciada por diferentes meios de sua experiência cultural: no lugar do lazer, nos espaços sociais como atividade física, em casa. Assim, essa abrangência dá indícios (GINZBURG, 1989) de que os educandos compreendem que o conhecimento produzido nas aulas de Educação Física escolar são bens imateriais que estão, a todo o momento, no cotidiano de suas histórias de vidas. Esse cenário é apresentado pelas Alunas 24 e 25 a seguir:

Olhando para o que se ensinou aqui, na escola, eu aprendi algumas coisas; só não aprendi a virar ponte. Eu posso dizer que o que aprendi com a Educação Física foi cuidar do corpo, cuidar da saúde, atividades físicas. Comecei a pegar gosto, por isso, hoje, ando mais de bicicleta. Acho que é isso que a Educação Física tem que ensinar para gente levar pra vida: saúde. Acho que quando somos adolescentes, as aulas deveriam ser menos de esportes (ALUNA 24).

Eu não aprendi muito, porque muitas coisas eu já sabia. Mas alguns exercícios físicos foram importantes na escola, tipo correr, alongamento. Também aprendi a gostar de futebol. Hoje jogo fora da escola e faço *kinkboxing*. Acho importante ensinar sobre a saúde. Mas, se hoje pudesse mudar algo na Educação Física, falaria para ter mais variedades de esportes, que não seja só futebol. A questão é parar com o repetido (ALUNA 25).

Os apontamentos do narrado pelas alunas delineiam as identidades com que a Educação Física foi por elas construída, nas aprendizagens formativas vividas na escola, ao longo dos oito anos de escolarização do ensino fundamental. Dessa maneira, notamos que os movimentos (auto)avaliativos dos aprendentes de rememorar as experiências educativas com os registros imagéticos ofertam os sentidos atribuídos ao fazer desse componente curricular, nos modos como se constitui na relação entre o que se ensinou com o que se aprendeu, dentro e fora do cotidiano escolar, sobre as funções e usos das práticas corporais.

Entendemos que os apontamentos à promoção de saúde não se desvinculam da concepção cultural de Educação Física do projeto pedagógico da escola, já que o narrado, ao mesmo tempo em que sinaliza o debate do fazer a atividade física, apresenta a importância de aprender as diversidades culturais de práticas corporais produzidas historicamente pela sociedade. Esse cenário dito vai ao encontro da ideia de que

[...] a Educação Física deve tratar as práticas corporais na escola como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, singular e contraditório, estruturadas em diversos contextos históricos, que também se vinculam ao campo do lazer e da saúde, tratando as suas possibilidades de apropriação, problematização e usos criativos dos alunos (GONZALEZ; FRAGA, 2012, p. 43).

As contribuições do movimento de pesquisa construída com os alunos apresentam a potencialidade do processo educativo produzido com as narrativas dos aprendentes. Esse agir se aproxima de uma concepção avaliativa investigativo-formativa, ao tomar a escuta das histórias de processos formativos com a Educação Física no ensino fundamental, o que nos permitiu analisar o que os educandos produzem de sentidos ao que se ensinou, ao que aprenderam e o que fizeram com o que aprenderam. Por meio de ações (auto)avaliativas prospectivas, os alunos ofertam possibilidades às outras entradas didáticas, com práticas corporais partindo das relações que estabelecem com o aprendido com esse conhecimento, como em outros espaços educativos praticados.

Nessa direção, os fazeres avaliativos com o registro portfólio fotográfico trazem contribuições aos professores e aos alunos, possibilitando reflexão sobre a ação no processo educativo com práticas corporais, ao fomentar a rememoração do que se ensinou, o que se aprendeu e o que se fará com o que aprendeu.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os sentidos atribuídos às práticas avaliativas pela professora e pelos alunos, nos usos com o registro portfólio fotográfico, e como esses modos de avaliar ofertam possibilidades para pensarmos como fazer na concepção de avaliação indiciária na Educação Física, identificamos que os sentidos, tanto os atribuídos pela professora como pelos alunos, apontam para uma prática avaliativa formativa em que os processos de regulação e *feedback* estão centralizados no fazer docente. Contudo, ao analisarmos os fazeres avaliativos com o portfólio fotográfico, notamos que a invenção desse registro é formada na (co)autoria dos aprendentes. Isso fica evidenciado na formação do documentar por dois movimentos de produção do imagético: o primeiro das imagens que narram o momento do fazer com a prática corporal; e o segundo, das imagens dos registros produzidos pelos alunos nos quais narram suas experiências educativas.

Nessa perspectiva, entendemos a ampliação da concepção de avaliar como prática de pesquisa de Elvira e dos alunos de interrogar as experiências com a Educação Física, questionando a si e aos outros sobre o que se ensinou e o que os alunos fizeram com o que aprenderam. Esse agir se aproxima da concepção avaliativa indiciária investigativo-formativa, principalmente ao tomar os aprendentes como (co)autores da construção da prática avaliativa, tendo destaque suas produções imagéticas no portfólio fotográfico.

Ao assumirmos a potencialidade do registro portfólio fotográfico como um dos caminhos do como fazer o processo avaliativo indiciário, retornamos aos alunos de Elvira, que estão no último ano de escolarização do ensino fundamental, com o intuito de levá-los, por meio de movimentos (auto)avaliativos sobre experiências com a Educação Física, a projetar sentidos

que indiquem o que aprenderam em oito anos com esse componente curricular.

Os achados mostram que os sentidos conferidos ao aprender na Educação Física são constituídos nas relações estabelecidos com a progressão ofertada pela prática pedagógica dos conteúdos. Apontam o que ao aluno foi ensinado: brincadeiras, jogos, ginástica, esportes coletivos, momentos extracurriculares de gincanas, bem como o que aprenderam, destacando as diferenças entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Assim, o narrado converge para o entendimento de que o aprender com as práticas corporais é, primordialmente, uma ação educativa na perspectiva do brincar, do lúdico, tanto nos anos iniciais como nos anos finais do ensino fundamental. Os educandos destacam que a mobilização à aprendizagem também perpassa pela complexidade pedagógica do aprender com práticas corporais, destacando a relevância da articulação do conhecimento compartilhado com as culturas juvenis presentes no dia a dia que os alunos praticam. Além disso, os aprendentes orientam as narrativas para o que fizeram com o que aprenderam, apontando que as experiências formadoras não se limitam aos fazeres educativos das aulas de Educação Física, pois também é fator relevante o vivido com os saberes em outros espaços formativos.

Compreendemos que esse movimento da pesquisa com os alunos oferta elementos para pensarmos em práticas avaliativas indiciárias formativo-investigativas, ao apresentar a potencialidade de dar lugar à escuta dos aprendentes em seus processos avaliativos com as práticas corporais. Destacamos os usos do portfólio fotográfico aliados a narrativas orais, com a finalidade de levar os sujeitos a estabelecer leituras com o que fizeram com o que aprenderam, no encontro de si com a rememoração do processo educativo tecido com o material imagético. Esse caminho é fundamental para que se constitua o momento avaliativo de reflexão sobre a ação dialógica de professor com os educandos e, com eles, as tomadas de decisão para o desenvolvimento do processo educativo.

Produzimos, com este estudo, uma iniciativa para pensarmos em como movimentos de pesquisa compartilhada entre Universidade e autores da

educação básica trazem a potencialidade de construirmos teorizações e práticas científicas para a avaliação educacional, na direção da produção do conhecimento descente (SANTOS, 1989), que gere possibilidades de práticas avaliativas comprometidas com os aprendizados múltiplos, com as diferenças de espaços e tempos do educar de alunos e alunas. Assim, sinalizamos a necessidade de maiores estudos que analisem os usos da concepção avaliativa indiciária em outras etapas de escolarização, com diversas invenções com o portfólio fotográfico na Educação Física e em outros componentes curriculares.



## CAPÍTULO VI

Qual sentido do ser professor hoje?  
É sermos o profissional do sentido, mediador da construção  
com o conhecimento, que faz do aprender uma prática do viver  
com sentido; é o desejo de aprender mais, para ensinar;  
é amar o aprendente sem nunca perder a esperança na  
humanidade (FREIRE, 2002).



## **NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE ALUNOS: AS PRÁTICAS AVALIATIVAS QUE TECEM O APRENDER NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **INTRODUÇÃO**

O texto analisa como os sentidos atribuídos pelos alunos às experiências de práticas avaliativas de Educação Física no ensino fundamental sinalizam o desenvolvimento e projeções das aprendizagens ao longo de oito anos de escolarização.

Nos últimos dez anos, o campo da pesquisa em avaliação na educação básica brasileira aponta a necessidade de aumento de iniciativas investigativas empíricas que, pela escuta de professores e alunos das escolas, deem visibilidade sobre o quê, como e por que avaliar o processo de ensino e aprendizagem nas aulas dos diferentes componentes curriculares (BARRETO et al., 2000; SANTOS, 2005; POLTRONIERI; CALDERON, 2014; MELO et al., 2014).

Em estudos anteriores, apresentamos a potencialidade de entrada investigativa no diálogo com as múltiplas formas de alunos e professores narrarem suas invenções de práticas avaliativas, bem como os sentidos que atribuem a esse fazer educativo. As pesquisas evidenciam os usos de registros imagéticos, os quais possibilitaram a compreensão de como os conteúdos são dominados corporalmente na Educação Física, configurando-se como meio de os alunos expressarem a experiência vivenciada. Os apontamentos encaminham para a necessidade de maiores investigações que articulem os usos desses registros avaliativos com narrativas orais, a fim de compreendermos as releituras dos educandos sobre a projeção do aprender ao longo de um período maior que um ano letivo de escolarização (SANTOS et al., 2014; SANTOS et al., 2015).

Objetivamos dar continuidade à pesquisa com professores e alunos da escola, ofertando à comunidade acadêmica e aos profissionais da educação básica contribuições, caminhos e alternativas aos processos avaliativos comprometidos com aprendizagens que projetam a formação dos sujeitos, assumindo-os como protagonistas da construção de suas histórias de vida (SANTOS et al., 2010; SANTOS et al., 2015).

O lugar que o grupo Proteoria tem buscado é o de marcar uma postura de teorização com a educação básica, conferindo protagonismo aos autores da escola, os quais produzem a escrita da história (CERTEAU, 2006) desse lugar cotidianamente, pelas práticas sociais dialogicamente inventariadas de ensino e aprendizados. Nesse caminhar, propomos com esta pesquisa dê vez às escutas de alunos finalistas do ensino fundamental, que estudaram com a mesma professora de Educação Física por mais de quatro anos de escolarização em uma rede pública de ensino.

Por meio da entrada teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica experiencial (SOUZA, 2006), nossa intenção é problematizar os sentidos atribuídos pelos aprendentes às práticas avaliativas vividas, produzindo, com eles, uma ação investigativo-formativa de releituras de suas experiências com a Educação Física. Para isso, partimos de múltiplos registros avaliativos em diferentes linguagens (escrita, fotográfica, fílmica, desenhada) produzidos pelos alunos e guardados pela docente por oito anos consecutivos. Analisamos como, por meio da avaliação, há possibilidade de se pensar a progressão do ensino e aprendizado, partindo do que o aluno aponta sobre o que aprendeu, como aprendeu e o que fez com o que aprendeu.

Destacamos que o fazer formativo dessa iniciativa de pesquisa está na contribuição ofertada aos alunos de, ao levá-los a narrar as experiências das aulas de Educação Física, propiciar uma reflexão sobre o que lhes aconteceu, promovendo uma maior apropriação do processo educativo em todo o ensino fundamental, ressignificando aprendizados que estão inscritos no seu corpo. Já para a professora e as escolas vividas, almejamos ofertar outras possibilidades de se pensar o desenvolvimento de práticas avaliativas e novos projetos pedagógicos com vistas à qualificação do ensino e das aprendizagens nesse componente curricular.

Esse cenário foi analisado tomando a teorização da avaliação indiciária na perspectiva investigativo-formativa, a qual anuncia a ação do avaliar como práticas investigativas dos aprendentes que relacionam, a todo o momento, as projeções do aprender com os sentidos das produções com os conhecimentos nos diferentes espaços formativos que o sujeito vivencia ao longo de sua história de vida. Por meio de diferentes modos de narrar e registrar as

experiências educativas, professores e alunos promovem movimentos autoavaliativos, que se constituem nas práticas de leituras (CERTEAU, 1994) do que se rememora sobre o praticado e em sua discussão com os pares (colegas, professor), com o intuito de projetar novas ações ao desenvolvimento das aprendizagens.

Organizamos este texto em dois momentos. No primeiro, apresentamos a base teórica e metodológica empregada no trabalho, para, em um segundo momento, dialogar com as narrativas dos alunos.

## 6.1 TEORIA E MÉTODO

A narrativa (auto)biográfica se constituiu como abordagem desta pesquisa. Essa entrada tem como foco um procedimento de produção de fontes, como também um trabalho formativo voltado aos sujeitos aprendentes, ao possibilitar a organização das experiências vividas pela construção do relato, no presente, e, por meio desse fazer, contribuir para os processos de constituição de outros sentidos às aprendizagens e suas contribuições à formação humana (SOUZA, 2006).

Compreendemos que a narrativa é uma arte singular dos sujeitos de evocar memória dos acontecimentos e de atribuir sentidos ao vivido, transformando, com esse fazer, vivência em experiências formativas (BENJAMIN, 1994). Os alunos, ao narrarem as práticas avaliativas e aprendizados com a Educação Física, foram levados a um movimento de reminiscência com a memória, entendida como “[...] uma cadeia de acontecimentos encarnada pelo narrador; selecionando o que rememorar, produzindo uma releitura dos acontecimentos que o marcaram” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Fomos, no ano de 2015, ao encontro de 24 narradores aprendentes em uma faixa etária de 13 a 16 anos de idade, estudantes do último ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Serra. A particularidade da história desse grupo de alunos traz a potencialidade para pensarmos a trajetória do ensino e aprendizagens na Educação Física e contribuições das práticas avaliativas nesse processo de oito anos de ensino fundamental. Os narradores praticaram, de 2008 a 2011, os anos iniciais do

fundamental na escola EMEF Centro de Jacaraípe. De 2012 a 2015, foram para a EMEF Dom Helder Pessoa Câmara, para estudar os anos finais do fundamental. Nessa trajetória de escolarização, convivem com três professores de Educação Física. Uma docente lecionou para eles em todos os anos iniciais e, posteriormente, na sexta e sétima série dos anos finais do fundamental, totalizando seis anos de ensino.

Ao longo desses seis anos, foram guardados pela professora os registros avaliativos produzidos por ela e pelos alunos, bem como outras produções construídas na Educação Física: projetos pedagógicos, pastas e cadernos de planejamentos. A diversidade do registrado, com vistas à invenção da prática avaliativa nesse componente curricular apresenta-se como modos de os alunos narrarem suas experiências, entendendo o narrar não apenas restrito à linguagem oral, mas, sobretudo, voltado para a potencialidade da prática de leitura (CERTEAU, 1994) que o sujeito exterioriza aos outros por meio de diferentes enunciações: imagéticas fotográficas, fílmicas, desenhadas; em textos escritos no papel, na textualidade das práticas corporais encarnadas pelos alunos, que inscrevem e biografam suas experiências com o aprender.

É importante demarcar que uma das professoras, cuja história de vida e profissional foi sendo narrada pelos alunos, é a pesquisadora e autora desta tese. Entendemos que a potencialidade de darmos visibilidade à discussão das práticas avaliativas, estando o docente na autoria, está na noção de que constituímos sentidos às nossas experiências vividas no encontro dialógico e polifônico com o outro (BAKHTIN, 1992). Dessa maneira, o que foi narrado é produto da interação enunciativa dos autores do processo educativo, ou seja, professores e alunos. Por isso é fundamental pensar o lugar ocupado por esses protagonistas na construção do ensino e do aprendizado e como os sentidos de cada sujeito convergem, divergem e tramam relações de força na formação dessas histórias de escolarização com a Educação Física.

Dialogamos com os preceitos de Gilberto Velho (1991) acerca dos fazeres de estranhamento e familiar à postura ética dos pesquisadores neste estudo. Compreendemos que a pesquisadora traz de contribuição ao estudo, o contexto familiar (VELHO, 1991) por ter uma história de 12 anos de magistério na rede municipal de Serra, onde a pesquisa foi desenvolvida e, com isso,

dialogar, com autoridade, sobre a complexidade das práticas cotidianas desse lugar (CERTEAU, 1994), principalmente, em suas produções com práticas avaliativas. Já a postura de estranhamento está em ofertar um fazer científico de analisar as fontes produzidas, dialogando com os apontamentos do campo teórico da educação e da Educação Física sobre a temática, bem como gerando, com esse movimento, contribuições a outros estudos.

Assim, operamos com as narrativas (auto)biográficas de dois docentes que lecionaram para esse grupo de alunos: a professora pesquisadora e mais um educador de Educação Física da escola Centro de Jacaraípe. A professora atuava com os aprendentes nos anos iniciais do ensino fundamental, de 2008 a 2011. Trabalhamos com o material produzido em uma iniciativa de formação continuada intitulada *Livro didático na educação física*, organizado pelo Proreitoria em 2012 e 2013, espaço formativo praticado por ambos os profissionais.

O narrado foi constituído em momentos de encontros coletivos e individuais com um grupo de 14 professores das redes municipais de Serra/Es, Vitória/ES e Vila Velha/ES. O contato com os colaboradores da pesquisa ocorreu por meio de carta-convite. A formação compreendeu um total de 12 encontros na Universidade e cinco a oito encontros individuais com os professores.<sup>80</sup>

Já com os alunos, mediante a riqueza de fontes que tínhamos à disposição e a particularidade do grupo de alunos colaboradores, optamos pela entrada metodológica do ateliê biográfico (DELORY-MOMBERGUER, 2006). Ela se baseia em um trabalho de exploração de trajetórias de vida por grupos de pessoas que já se conhecem e convivem por um período. Com esse trabalho investigativo, promovem atos de escritura de si (*autobiografia*) pela compreensão do outro (*heterobiografia*). A dinâmica da construção das narrativas é realizada

---

<sup>80</sup> O objetivo central da formação era produzir uma experiência formativa e de produção de materiais com fins pedagógicos, em parceria com professores da educação básica, no intuito de apresentar possibilidades que valorizem as práticas da escola como eixo formativo. Assim diversos temas mais gerais sobre as experiências produzidas no cotidiano escolar (avaliação, conteúdos, livros didáticos, identidades da Educação Física) eram discutidos nos encontros coletivos, e o aprofundamento de suas práticas docentes acontecia nos encontros individuais de modo paralelo à formação continuada realizada na Ufes. Foram reunidas em registro, aproximadamente, 50 horas de conversa, totalizando em torno de 450 páginas.

[...] sobre materiais múltiplos do vivido, passando por um trabalho de ordenação, de funcionalidade significativa; reúne e trata de modo temático os acontecimentos da existência; dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. É a narrativa que designa os papéis aos *personagens* de nossas vidas, que define posições e valores entre eles (DELORY-MOBERGUER, 2006, p. 363).

O ateliê biográfico foi organizado ao longo de seis encontros no ano de 2015, durante três meses. No primeiro momento, foi recolhido e sistematizado todo o material de registros dos alunos e da professora. Esse instante também contou com a colaboração dos próprios aprendentes e da escola. Pedimos a ambos que, caso tivessem alguma fonte documentada dos espaços e tempos vividos da Educação Física com esse grupo de alunos, fornecessem para a pesquisa. No total, foram utilizados: quatro álbuns fotográficos, que juntos agrupavam um conjunto de 225 fotografias; três pastas com registros escritos de provas; histórias em quadrinhos; diários dos alunos; redações; seis vídeos de apresentações de projetos pedagógicos e aulas praticadas.

A Figura 18 traz o processo de toda a montagem do ateliê biográfico. Mediante essas fontes organizadas, convidamos 26 alunos para a participação na pesquisa, mas dois deles faltaram aos primeiros encontros do ateliê e não se sentiram motivados a fazer o trabalho em outro dia separados de suas turmas. Assim, junto a 24 aprendentes, construímos o segundo momento do estudo, em que os alunos foram divididos em grupos de três a cinco componentes, de acordo com a afinidade de convivência na escola. Foi montada no auditório uma exposição que chamamos de *Nossa história com a Educação Física*. A cada grupo foi entregue uma máquina fotográfica digital para que o aluno selecionasse aqueles registros que mais o tocaram sobre o avaliar na Educação Física e o que aprendeu com esse componente curricular.

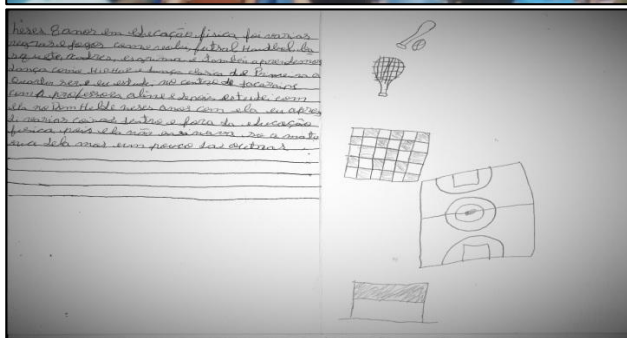
**Figura 18** – Os momentos do ateliê biográfico



Primeiro momento: exposição e escolha de registros por imagem que mais tocaram os alunos



Segundo momento: Produção da narrativa oral



Terceiro momento: escrita dos diários

Fontes: Produzida pelos autores.

Os grupos selecionaram uma média de seis fotos que foram reveladas para o terceiro momento, que nos tomou dois encontros para a construção das narrativas orais junto ao material imagético produzido pelos alunos na fase anterior do ateliê biográfico. O quarto momento foi o de produção de narrativas (auto)biográficas escritas, optando pelo formato textual do registro avaliativo criado pela professora, chamado *Meu diário de educação física*, e rememorado no relato oral como um fazer didático que ofertava espaços para os aprendentes colocarem sua opinião sobre as aulas. Diante da motivação para essa produção textual, pedimos que os narradores construíssem um diário, agora não apenas do que aprenderam em um trimestre letivo, mas do que aprenderam nos oito anos de escolarização com esse componente curricular.

Ao final do ateliê biográfico, apenas uma aluna não tinha cumprido todos os momentos de produção das narrativas, pois, no dia do diário, ela faltou à

escola. O Quadro 9 apresenta o quantitativo de narradores e as fases da pesquisa por eles cumpridos.

**Quadro 9** – Os narradores e fases cumpridas do ateliê biográfico

Turmas	Grupos	Alunos	Momentos cumpridos de produção da narrativa(auto) biográfica
8 SÉRIE A	AI	Aluna 1 Aluna 2 Aluna 3	Produção imagética fotográfica (I) Produção da narrativa oral (II) Produção do <i>Meu diário de educação física</i> (III)
	AII	Aluno 4 Aluna 5 Aluna 6	
	AIII	Aluno 7 Aluno 8 Aluno 9 Aluna 10 Aluno 11	
	AIV	Aluna 12 Aluna 13	
8 SÉRIE B	BI	Aluno 14 Aluno 15	Produção imagética fotográfica (I) Produção da narrativa oral (II) Produção do <i>Meu diário de educação física</i> (III)
	BII	Aluna 16 Aluna 17	
	BII	Aluna 18	Produção imagética fotográfica (I) Produção da narrativa oral (II)
	BIV	Aluna 19 Aluna 20 Aluno 21 Aluno 22	Produção imagética fotográfica (I) Produção da narrativa oral (II) Produção do <i>Meu diário de educação física</i> (III)
	BV	Aluno 23 Aluno 24	
Total: 54 fotografias reveladas 16 páginas de transcrições orais 23 diários escritos			

Fonte: Produzido pelos autores

As narrativas (auto)biográficas de formação foram analisadas nos entrecruzamentos das enunciações construídas com as múltiplas formas de se narrar a experiência vivida. Essa diversidade de fontes nos fez constituir uma operação historiográfica (CERTEAU, 2006) das práticas de leituras dos aprendentes sobre suas histórias de vidas, problematizando: a) **como a narrativa foi organizada**, desde as fontes escolhidas à ordenação temporal da fala; b) **de que maneira houve o jogo ético e estético com a linguagem**: movimentos de autoria das práticas de experiências narradas, compreendendo os jogos táticos e estratégicos do narrador, nos elementos textuais visíveis e silenciados no relato, além do narrado nas vontades de mudar a vontade do outro, em uma situação acontecida de embate, desconforto e/ou confronto; c) **como se efetiva a atividade da memória**: continuidades e rupturas na maneira de dizer do narrador em relacionar o vivido com outros momentos de experiências de vida.

A leitura na íntegra de todas as fontes produzidas nos leva à produção de uma categoria central de análise: sentidos ao avaliar para a progressão do aprender



na Educação Física. Para aprofundarmos as camadas de problematização dessa temática, elaboramos outras subcategorias: a) sentidos ao para que e o que avaliar na relação com o que aprendi; b) como era a avaliação na relação com projetos pedagógicos; c) movimentos autoavaliativos que expressam o que o aluno fez com o que aprendeu.

## 6.2 SENTIDOS AO AVALIAR À PROGRESSÃO DO APRENDER EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisar os sentidos que os aprendentes produzem as práticas avaliativas é assumir a noção de que todo sujeito produz respostas situadas a uma experiência praticada. Dessa maneira, os sentidos falam da interpretação singular do indivíduo ao seu agir situado, tendo, como característica central, a sua provisoriedade, estando, a todo o momento, revisitado (BAKHTIN, 2008).

Interessamo-nos em problematizar os sentidos atribuídos aos processos avaliativos na relação com a formação do aprender. Por isso interligamos a noção de sentidos em Bakhtin (2008) com a discussão de Charlot (2000, 2001) sobre a relação com o saber e o aprendizado, pelo lugar que os jovens ocupam ao narrarem sobre o que aprenderam. Assim, compreendemos que os sentidos às experiências educativas tecem, além do processo avaliativo a Educação Física, apontamentos aos modos como essas vivências se relacionam com o ensino e as aprendizagens nos diferentes componentes curriculares, a sua ação com o projeto educativo de cada escola, bem como os sentidos que os alunos apontam para a função da educação escolarizada à sua formação humana.

Dessa maneira, observamos, nas narrativas (auto)biográficas dos alunos, indícios (GINZBURG 1989) convergentes quando falam do avaliar em Educação Física ao longo de suas trajetórias de escolarização no ensino fundamental. Por isso discutiremos adiante, em subtópicos, os achados em subcategorias produzidas partindo do que o narrado ofertava de convergências e divergências no debate da temática do estudo.

### 6.2.1 Sentidos ao para que e o que avaliar na relação com o que aprendi

Para Charlot (2014), pensar o aprender está associado à interligação entre a formação de sentidos a essas experiências com o prazer do aluno em mobilizar, construir com um determinado conhecimento. Contudo, o autor entende que é necessário que as ações educativas apresentadas se constituam como desafiadoras ao indivíduo, fazendo-o produzir perguntas aos saberes compartilhados.

Esse apontamento se aproxima da noção de curiosidade metódica de Freire (2001), que anuncia a necessidade de uma prática pedagógica dialógica, em que as experiências formadoras do sujeito histórico aconteçam quando não se inibir

[...] a curiosidade do educando por procedimentos autoritários e paternalistas. A curiosidade que silencia a outra se nega a si também [...] como professor me insiro na busca, não aprendo, nem ensino. A produção do conhecimento implica no exercício da curiosidade, do tomar a distância do objeto, observá-lo. Estimular a pergunta, o que se pretende com as mesmas, é exercício à formação de cidadãos autônomos (FREIRE, 2001, p. 99).

Ao operarmos com as narrativas (auto)biográficas dos alunos, identificamos os sentidos ao “para que avaliar” na relação com a invenção da prática pedagógica. Os aprendentes destacam as maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) dos professores nos processos avaliativos de todo o projeto educativo da Educação Física.

Esse cenário é vislumbrado na montagem imagética do Grupo AI, exposta na Figura 19, bem como nas narrativas de diferentes alunos:

Eu lembro que tínhamos que trabalhar em grupo. Era um momento muito legal, lá, no Centro de Jacaraípe, na ida ao terraço. A gente tinha que sentar em roda, quando lá chegávamos. Aí a gente falava sobre o que ia ser a aula. Lembro mais das danças, que montava a coreografia em grupos. Era legal, pois apresentávamos para nossa família e para outras turmas. É legal porque mostrávamos nossos trabalhos (ALUNA 1, Grupo AI).

Eu lembro de jogar e fazer várias atividades naquele terraço do Centro de Jacaraípe. Tinha queimada e lá aprendi a parar de levar bolada. Lembro que sentávamos em roda no início e no final da aula. O professor explicava sobre o que seria a aula. Aí discutíamos em grupo como montar a atividade com jogos, danças. Eu lembro mais da dança (ALUNA 5, Grupo AII).

Na época do Centro de Jacaraípe, foi a melhor época. Os professores sentavam em roda com a gente e organizavam as brincadeiras (ALUNO 11, Grupo AIII).

Acho que a gente era avaliado pelo modo como a gente participava. Assim, a gente sentava em roda, conversávamos sobre como seria a aula, e depois o que deu de errado, o que gostamos, o que precisava melhorar (ALUNO 17, Grupo BII).

Eu acho que lá, no Centro de Jacaraípe as aulas eram mais criativas com danças, circuitos, gincanas e brincadeiras. As aulas eram dadas junto a opinião dos alunos. A gente era dividido em grupos e tinha que construir a dança, o jogar em equipe no futebol (ALUNO 23, Grupo BV).

**Figura 19 – Montagem Grupo AI**



**Fonte:** Arquivo da professora Aline

O cenário apresentado pelo narrado traz os fios da produção do processo educativo pela rememoração das construções das aulas, principalmente, na construção dialógica com os alunos. Ao operarmos com as fontes, vemos que as narrativas trazem, como um lugar comum, as passagens rememoradas (BENJAMIN, 2008) das práticas didático-pedagógicas do “sentava em roda para participar, dar nossa opinião”.

É interessante notar que todas as imagens selecionadas na montagem do Grupo A1 convergem para práticas de leituras (CERTEAU, 1994) da formação do aprender em Educação Física na centralidade do fazer educativo que parte dos modos como os alunos participam ativamente da aula, na relação da construção coletiva com os pares – colegas e professor – do fazer com as práticas corporais.

Dessa maneira, tanto o dito na oralidade do narrado, como os sinais (GINZBURG, 1989) observados na montagem da Figura 19 apontam para a constituição de sentidos ao processo avaliativo que se delineia tomando, como ponto de partida e de chegada, a investigação do aprender, tanto pelo professor como pelos alunos, de maneira processual, contínua e formativa da construção do conhecimento.

Identificamos indícios de práticas avaliativas que são produzidas em uma concepção formativa das aprendizagens, tomando a pesquisa, o interrogar as experiências praticadas nas aulas, como centralidade do fazer educativo que norteia as tomadas de decisão das maneiras de como progredir com o ensino e o aprendizado das práticas corporais na Educação Física (ESTEBAN, 2002; SANTOS, 2005).

Avaliar, na concepção indiciária de pesquisar o que se aprende, é uma ação compartilhada, participativa e protagonizada pelos alunos que conseguem se ver nesse lugar de autoria, pois o professor se coloca no lugar de mediador, em que desafia os aprendentes a observar, problematizar e organizar novas ações para a continuidade do desenvolvimento das aprendizagens (SANTOS, 2005).

Os espaços e tempos narrados pelos alunos destacam, principalmente, o recorte das histórias do período de 2008 a 2010 das práticas pedagógicas de Educação Física na escola Centro de Jacaraípe. Nesse momento, há em desenvolvimento um projeto educativo que concebe o ensino e o aprendizado como construção dialógica, por meio de uma postura ético e estética de educar no exercício democrático de escuta e tomada de decisões com os autores das escritas de suas formações humanas: os aprendentes (FREIRE, 2001). Assim, alunos e professores são sujeitos que estão continuamente se formando e por isso ambos têm o lugar de pesquisadores do que se pratica e do que se inventaria com a Educação Física.

Nessa direção, as aulas de Educação Física eram ministradas por dois professores, que precisavam compartilhar o mesmo espaço físico da escola. Era disponibilizado a eles um terraço dividido em uma parte coberta e outra aberta. O prédio da escola Centro de Jacaraípe é um espaço alugado pela prefeitura, composto de três andares. O último andar era o terraço. É uma estrutura física que anteriormente servia de igreja e foi adaptada para atender à demanda de escola de anos iniciais do ensino fundamental da educação básica, devido à carência de instituições escolares públicas na região de Jacaraípe, a qual possui alta taxa populacional, especialmente, crianças na faixa etária de 6 a 12 anos.

Historicamente, a partir do ano de 2006, com o processo de concurso público para efetivação do magistério da rede municipal de Serra, houve a entrada da professora Aline e do docente Yuri Márcio ao quadro da disciplina Educação Física na Escola Centro de Jacaraípe. Na formação continuada ofertada pelo grupo Proteoria, no ano de 2011, com vista à construção de um livro com fins didático-pedagógicos a esse componente curricular, a educadora narra as mudanças ocorridas na escola e o modo como as identidades da Educação Física foram sendo construídas:

[...] a história da Educação Física no Centro de Jacaraípe vai literalmente do inferno ao céu [risos]. Chegamos à escola e o que nos foi apresentado era que as aulas deveriam ser ministradas em um corredor de garagem, com os materiais didáticos constituídos de uns cones, cordas e uma bola de EVA de vôlei. Eu e Yuri, por termos nos formado juntos na Ufes e possuímos a mesma visão pedagógica, decidimos que iríamos dar aulas juntos, fazendo a mudança nos horários das turmas para que ficássemos com a mesma série. Assim, se eu pegasse o primeiro ano A, ele pegaria o primeiro ano B e nós colocaríamos os dois juntos na mesma aula. Além disso, a ideia era também favorecer as professoras regentes para planejarem juntas nesse horário com os pedagogos. Toda a escola concordou com as mudanças. Ao dialogarmos com os alunos nos primeiros dias, observamos que o ensino se limitava a brincar de queimada e piques. Perguntamos o que eles gostariam de aprender. Eles disseram: 'Queríamos algo com lutas, já que tio Yuri sabe lutar porque ele tem uma academia aqui, no bairro de Caratê'. As meninas sinalizaram também interesse pela dança. Chegamos a uma ideia que convergia para ambos os conteúdos, que era o ensino da capoeira. A sistematização desse conteúdo e, posteriormente, da dança de rua, trouxe empolgação por parte dos alunos, ao mesmo tempo em que gerou desconforto para a direção e demais funcionários, já que as aulas faziam barulho na janela do administrativo. Contudo, pelo trabalho, agora bem organizado na Educação Física, gerava uma tensão entre o que fazer para continuar tendo boas aulas nesse componente curricular, ofertando um espaço mais adequado ao interesse de toda a comunidade escolar. Surge a ideia de transformação do terraço em espaço didático para as aulas. Isso só se

tornou uma realidade, porque se tornou uma luta política dos pais, alunos e professores com a Secretaria de Educação, para que reformasse tal espaço. A partir de 2007, vamos ao céu! Conseguimos, então, o que os próprios alunos denominaram da 'conquista do terraço' (ALINE, narrativa da formação continuada, 2012).

As escritas da História (CERTEAU, 2006) da Educação Física na escola Centro de Jacaraípe nos permitem compreender a potencialidade de como os processos dialógicos e democráticos de tomadas de decisão, inicialmente no microespaço da aula, transformam o lugar escola, ao constituírem, junto a cada aluno, o sentimento de autoria responsiva e responsável (BAKHTIN, 2008) pela construção do ensino e das aprendizagens na educação básica. É nessa direção que, inicialmente, o cenário daquilo que parecia apontar para um fracasso escolar da produção pedagógica desse componente curricular revira a história do cotidiano escolar pelo avesso, pelas táticas (CERTEAU, 1994) das invenções coletivas com o conhecimento das práticas corporais. Essa experiência educativa se respalda na noção de que

Os alunos aprendem e continuam aprendendo fora da escola, e questionar o que estamos aprendendo é o melhor caminho para continuar a aprender. Uma das tarefas da escola como centro de produção sistemática de conhecimentos é trabalhar a inteligibilidade e a comunicabilidade no educando. É preciso que ele vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência de mundo e não apenas um recebedor do que o mundo lhe transfere. Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo e transformar a sociedade que me encontro (FREIRE, 2001, p. 140).

Observamos que, quando as práticas pedagógicas se constituem na centralidade do diálogo e participação dos alunos na autoria das aprendizagens, há a constituição dos sentidos a uma avaliação concebida como prática investigativa, com vistas a promoções de aprendizagens. Ao serem desafiados a falar sobre avaliação na Educação Física escolar, os alunos relacionam, principalmente, os sentidos do aprender com aquilo que apontam como a especificidade dos objetos de saber que se aprende nesse componente curricular, como visto adiante:

Acho que avaliar é ver o conhecimento do aluno, para ver se estamos aprendendo. Avaliar é construído em grupo (ALUNA 19, Grupo BIV).

Avaliar não é só ir lá escrever na prova. Avaliar é ver conhecimento adquirido, o interesse em aprender (ALUNA 20, Grupo BIV).

Avaliar na Educação Física é teoria e prática. Tem que ter a participação para aprender a fazer. Mas o trabalho teórico também é importante, porque precisa aprender a pensar o esporte e produzir

um texto. Tem que dá um jeito de encaixar o equilíbrio entre atividades teórica e práticas (ALUNA 18, Grupo BIII).

Avaliar na Educação Física é física, porque precisa se praticar. O que adianta saber de onde veio o futebol, se você não sabe jogar? É preciso a prática (ALUNO 22, Grupo BIV).

Analisando o apontado pelas narrativas, identificamos que há dois movimentos de sentidos dos alunos ao para que se avalia na Educação Física. O primeiro demarca a relação do avaliar na promoção das aprendizagens, processo esse construído não apenas pelo professor, mas também entre os alunos, em grupos, observando o interesse e motivação para o aprender. O segundo sentido é sobre o que se avalia na relação com o conhecimento produzido nas aulas desse componente curricular.

Notamos que os aprendentes destacam que o lugar do ensino e do aprendizado é o do fazer com as práticas corporais, destacando que “Educação é física precisa se praticar” e “Avaliar tem que ter a participação para aprender a fazer”. Há, pelos alunos, apontamentos de que as aprendizagens nesse componente curricular têm sentidos ao se constituírem nas singularidades da produção do conhecimento que lida primordialmente com as linguagens não verbais, miméticas (BENJAMIN, 1985) de imbricação do eu em uma situação, atividade concreta com diferentes objetos de saber: brinquedos, bolas, instrumentos ginásticos, músicas (CHARLOT, 2000).

Dessa maneira, é marcada a importância de se constituir uma prática avaliativa que pesquise o aprender dessa especificidade de produção de conhecimento. Esse contexto é um problema que vem sendo apontado no campo das pesquisas em avaliação educacional na Educação Física como um desafio de, ao mesmo tempo, não delimitar os juízos de valores e tomadas de decisão sobre o processo de ensino e aprendizados da prática corporal à participação do aluno nas atividades educativas (SANTOS; MAXIMIANO, 2013a; MOURA; ANTUNES, 2014).

Assim como apontado pelas narrativas dos alunos, pensar o processo avaliativo da Educação Física está relacionado com a maneira pela qual se pesquisa o aprender da prática corporal, na direção de verificar como os aprendentes estão produzindo leituras das experiências educativas praticadas. Por meio desse consumo produtivo (CERTEAU, 1994) dos objetos de saber

compartilhado, há a produção de inscrições corporais que sinalizam aquilo que o aluno aprendeu.

Corroboramos o pensamento de Perez-Samaniego *et al.* (2011a) de que o processo educativo da Educação Física oferta aos alunos experiências concretas, corpóreas na relação com os outros externos, levando o sujeito a produzir sentidos a esses atos visíveis e expressos por meio de narrativas corporeizadas. O conjunto dessas experiências forma o corpo biográfico (JOSSO, 2010), que narra as múltiplas histórias do aprender com as práticas corporais.

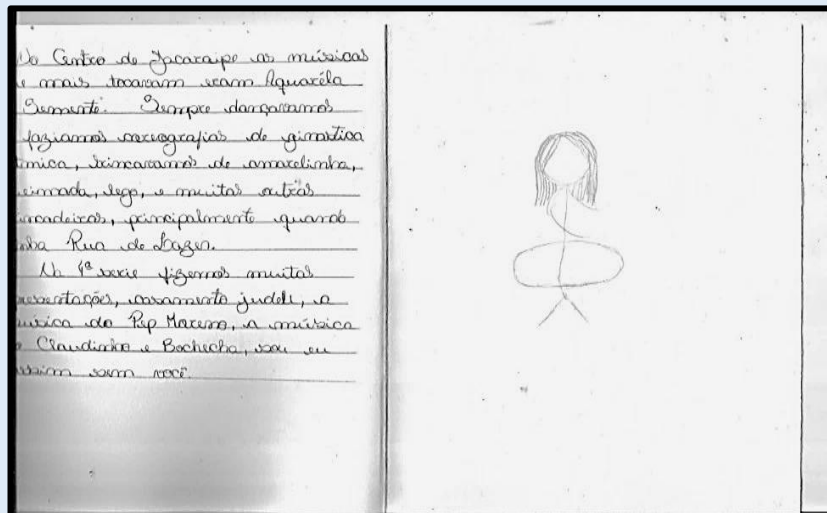
Um outro ponto que nos chama a atenção nas narrativas dos alunos se encontra no modo como apontam a relevância de se interrogar a construção do aprender nesse componente curricular, nas entradas de atividades didático-pedagógicas avaliativas tidas como teóricas e práticas, como destacado pela Aluna 18. Em um estudo anterior, Santos *et al.* (2015) apontaram as possibilidades de se constituir o processo avaliativo na Educação Física na investigação dos conteúdos com os quais esse componente curricular lida, por meio dos usos de registros imagéticos denominado *Diário da Educação Física*. Essa entrada da pesquisa do aprender oferta possibilidades à compreensão de como as experiências praticadas em aulas são rememoradas. Essa ação reflexiva sobre o que se vivenciou oferta ao professor indícios (SANTOS, 2005) de como as narrativas corporeizadas estão sendo formadas no processo educativo compartilhado.

Na Figura 20, apresentamos os diários dos alunos narradores do Grupo BIV. Chamamos a atenção para o entrecruzamento de fontes narradas que fizemos, em que destacamos que os mesmos aprendentes já citados dizem que avaliar é ver como o aprender é adquirido, e que não se pode, na Educação Física, separar o processo avaliativo do físico, da prática da atividade concreta do fazer com o corpo biográfico (JOSSO, 2010), que narra as múltiplas histórias do aprender.



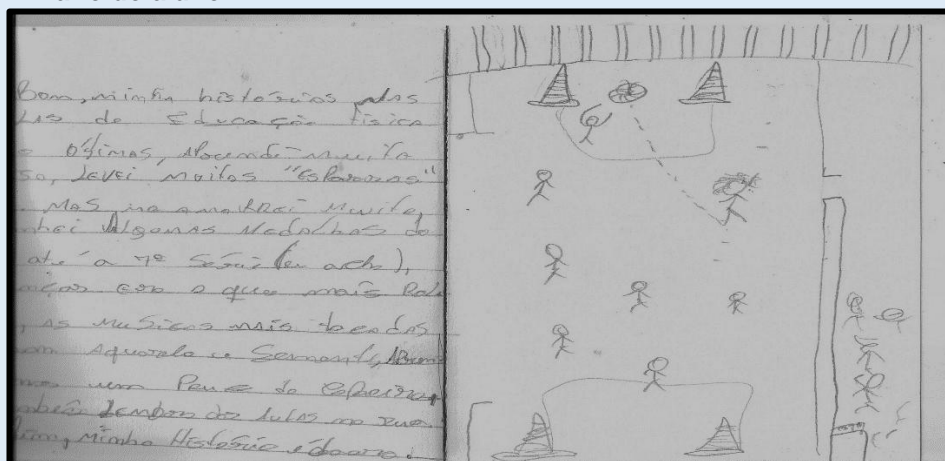
**Figura 20** – Diários dos alunos do grupo B IV

**Diário da Aluna 20**



**Legenda:** No Centro de Jacaraípe as músicas que mais tocavam eram *Aquarela* e *semente*. Sempre dançávamos, fazíamos coreografias de ginástica rímica, brincávamos de amarelinha, queimada, lego e muitas outras brincadeiras, principalmente quando tinha a rua de lazer. Na 4º série fizemos muitas apresentações do Pep Moreno, a música do Claudinho e Bochecha, *Sou eu assim sem você*.

**Diário do aluno 22**



**Legenda:** Bom, minhas histórias nas aulas de Educação Física são ótimas. Apreendi muitas coisas, levei muitos "esporros", mas não aborreci muito. Ganhei algumas medalhas dos torneios até a 7º série (eu acho), as danças era o que mais rolava, as músicas mais tocadas eram *Aquarela* e *semente*, aprendemos um pouco de capoeira. Também lembro das aulas na rua. Enfim, minha história é da ora.

Fonte: Arquivo da professora Aline.

Toda imagem é uma narrativa produzida pelas práticas de leituras daqueles que a construíram, bem como dos sujeitos que delas se apropriam para contemplação das passagens enunciativas ali materializadas. Seu caráter imagético está na singularidade dos olhares de quem consome esses produtos culturais; movimento este que fala dos sentidos que os sujeitos atribuem à história que ali, com o retratado, ele constitui (DIDI-HUBERMANN, 2014).

Partimos da análise da relação entre sentidos ao o que se avalia e aquilo que se aprendeu, problematizando o dito pelos alunos nas narrativas orais e na interlocução com o narrado na escrita dos diários e imagética dos desenhos. Dessa maneira, destacamos os indícios (GINZBURG, 1989) que o desenhado pelos Alunos 20 e 22 traz de congruência sobre o olhar rememorado para as experiências do fazer com as práticas corporais. Enquanto a Narradora 20 traz o conteúdo ginástica rítmica, apresentando o cenário da construção do conhecimento na relação com o objeto cultural arco; o Aprendiz 22 amplia os fios que puxa do baú da memória (BENJAMIN, 1994), escolhendo para ser narrado todo o espaço físico do terraço. Duas atividades educativas ali são desenvolvidas: uma coletiva, a do futebol na parte externa; e, na parte coberta, as experiências do aprender com a dança.

Essas escritas-narrativas das experiências praticadas com o aprender na Educação Física apresentam a potencialidade de se pensar o lugar da rememoração do que vivenciou nas aulas no fazer com as práticas corporais, expressando no registro imagético e textual, o momento de reflexão para as ações futuras do que fazer com aquilo que se aprendeu.

Assim, entrecruzamos a noção de produções de textos no processo avaliativo, por meio de diários dos alunos, com aquilo que anteriormente mostramos sobre o que a Aluna 18 destaca ao avaliar na Educação Física, apontando que é preciso “[...] encaixar o equilíbrio entre atividades teóricas e práticas”; afirmando que “[...] é importante saber também produzir um texto sobre os esportes”. O narrado fala da necessidade de pensarmos as práticas pedagógicas com vistas à formação do aluno leitor, partindo do entendimento de que aprender a ler é,

[...] ao mesmo tempo, voltar aos rastros do passado. É um recomeçar. É uma viagem de ida e volta na constituição do narrador nos usos com as diversas linguagens [...] a viagem se renova quando na narração somos capazes de voltar às experiências e lhes dar outros sentidos [...] assim o leitor-narrador, em sua leitura de mundo, pode transformar o vivido em outras escritas (LARROSA, 1998, p. 64).

Destacamos as necessárias relações entre o que se ensina, como os alunos aprendem com o que é ofertado e de que maneira o avaliar produz entradas didáticas à reflexão a esse contexto polifônico (BAKHTIN, 1992) de formação do processo educativo. Partimos do entendimento de que cada participante da aula é um leitor das vivências com os conteúdos da Educação Física, e a produção dos textos com a prática corporal, primordialmente, efetiva-se nas escritas corporeizadas. Contudo, pensar o processo de rememoração do vivido é uma ação avaliativa fundamental para se desenvolver a projeção e aprofundamento do trato com o conhecimento compartilhado. Para isso, destacamos a potencialidade de registros avaliativos que se constituem como um lugar de autoria narrativa dos alunos sobre o que aprenderam.

É interessante notar como que os próprios aprendentes, nesta pesquisa, destacam o entendimento de que “[...] avaliar não é só ir lá escrever em uma prova; é ver o interesse do aluno em aprender” (ALUNA 19, Grupo BIV). Entendemos que o dito tem relação com a noção de que há necessidade de o processo avaliativo ser constituído na produção de espaços de diálogos com os sentidos que os educandos produzem às experiências educativas vividas. Esses momentos de ações reflexivas se materializam nos registros avaliativos, como diferentes maneiras de os sujeitos expressar o que aprenderam.

Os estudos, tanto do campo da educação (HOFFMANN, 2000; 2014; VILLAS BOAS, 2016) como na Educação Física (MELLO, 2008; ESCUDERO, 2011; SANTOS et al., 2014, 2015), alertam para os cuidados de não se reduzir as funções das práticas avaliativas à produção de diferentes registros. A concepção do lugar da avaliação deve se constituir como ações que possibilitem investigar os modos como o planejado e suas vivências nas aulas foram apropriados pelos alunos e esses consumos fomentaram a formação de aprendizagens. Dessa maneira, registrar é tornar-se testemunho (CERTEAU, 2006) do que se ensina, do que se aprende e do que se faz com o que foi aprendido. Esse processo avaliativo, na relação com a progressão do

aprender, foi destacado pelas narrativas (auto)biográficas dos alunos da pesquisa, como debateremos a seguir.

### **6.2.2 Como o aluno era avaliado na relação com projetos pedagógicos**

As práticas avaliativas, ao serem tomadas como ações de pesquisa dos alunos e professores de interrogar as experiências praticadas da construção do conhecimento, desencadeiam atos de problematizações tanto ao o que e ao como se ensina, como também, sobre as leituras das vivências compartilhadas nas aulas (SANTOS, 2005).

Identificamos que as narrativas (auto)biográficas dos aprendentes produzem sentidos ao processo avaliativo de pesquisa do aprender, centralizado em práticas que se apresentam como lugares próprios de os alunos enunciarem sobre suas histórias do praticado em aulas. Quando rememoram suas trajetórias educativas ao longo do ensino fundamental, trazem as relações entre os conteúdos ensinados com sua entrada didática por meio de projetos pedagógicos e, também, a ação do avaliar contínuo, no diálogo com os educandos sobre a mobilização do que se aprendeu.

Operamos, na montagem da Figura 21, com as narrativas imagéticas das fotografias selecionadas pelos alunos na relação com o narrado oralmente e seus diários da Educação Física. Com isso, é possível vislumbrar que os aprendentes convergem para apontamentos de que o que os marca quando rememoram o processo avaliativo está na característica dialógica do como foram avaliados na relação com a organização do trabalho educativo com práticas corporais diversificadas, por meio da entrada didática de projetos pedagógicos.

**Figura 21 – Montagens, diários e narrativas orais do Grupo AIV**

Montagem imagética dos alunos com fotografias	Narrativas orais	Montagem imagética dos alunos com fotografias
<div data-bbox="229 277 683 577">1</div> <div data-bbox="229 584 683 1003">2</div>	<p>[...] O que me marca muito é a dança, o futebol e as músicas que passavam para a gente estudar. Lembro da música semente. Era de um projeto de dança e do meio ambiente. Aí, depois, teve o hip hop, fizemos grafites pela escola. Aqui, no Dom Helder, depois da sexta série em diante, foram vários esportes: o futsal, o vôlei, a ginástica rítmica, basquete, handebol. Teve o beisebol que gostei muito. Aí a professora Aline avaliava com histórias em quadrinhos sobre o que acontecia na aula (ALUNA 6, Grupo AII).</p> <p>[...] Olha eu lembro muito do projeto Família pelo Mundo, da dança do casamento judeu. Cara, foi emocionante! Porque foi só lá mesmo no Centro de Jacaraípe que dancei (ALUNA 4, Grupo AII).</p>	<div data-bbox="1027 277 1442 600">3</div> <div data-bbox="1027 607 1442 1003">4</div>
<div data-bbox="724 1032 948 1066" style="text-align: center;"><b>Diário do aluno 4</b></div> <div data-bbox="252 1066 1414 1621"> <p>4º SÉRIE - CASAMENTO JUDAICO</p> <p>LEMBRO QUE FIZEMOS UMA APRESENTAÇÃO DE UM CASAMENTO JUDAICO USAMOS ATÉ UM KIPAR.</p> </div> <p><b>Legenda:</b> Lembro que fizemos uma apresentação de um casamento judaico, usamos até um kipar.</p>		

**Fonte:** Produzida pelos autores.

Com as narrativas da Figura 21, observamos que as produções de sentidos ao processo avaliativo vão sendo rememoradas em sua ação de como eram organizadas na relação com a sistematização do trabalho educativo. Há uma convergência entre o narrado para a construção do conhecimento por projetos pedagógicos, apontado nas passagens “[...] o que me marca muito era a dança, a música *Semente*, do Projeto Meio Ambiente (ALUNA 6)”, “A dança no

Projeto Família pelo Mundo” (ALUNO 4). Isso fica também evidenciado nas imagens do *Diário da educação física*, assim como nas fotografias selecionadas pelos aprendentes, principalmente, na Foto 3. Nessas passagens, há a rememoração do projeto *A Família pelo mundo: a dança*, os valores humanos e as diferenças culturais.

As colocações dos aprendentes puxam fios de tempos e espaços pedagógicos do aprender com práticas corporais, trazendo sinais (GINZBURG, 1989) das intencionalidades educativas do professor, que alia o planejamento na concepção do que os alunos já dominam de aprendizagens, o que “precisam” aprender, o que “querem” e para que se sentem motivados a aprender. Para isso, articula a pedagogia de projetos com práticas avaliativas que interrogam a produção do conhecimento, levando os alunos a questionar a si e aos outros em suas vivências praticadas (SANTOS, 2005), como apontado, também, na narrativa abaixo:

Eu lembro que os professores ensinavam várias atividades no terraço. Aprendemos de tudo um pouco, sempre brincando. Aí a gente sentava, conversava sobre as aulas, e o professor ia avaliando a gente pela participação, por debater na roda, fazendo trabalhos. Igual essa boneca que fizemos para o projeto de lazer. Assim, aqui, no Dom Helder, a gente apresentava coreografias, como da ginástica rítmica. A gente construía a coreografia e isso era avaliado. Aqui também tinha trabalhos, provas lá na quadra. Acho que precisa se avaliar o que se aprendeu, o esporte lá na quadra, igual foi depois na sexta série em diante, de diferentes formas. (ALUNA 12, Grupo AIV).

O processo de organização do trabalho pedagógico, na concepção de projetos surge do modo como é concebido o Projeto de Educação e Educação Física pelos docentes, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, da Emef Centro de Jacaraípe e, posteriormente, nas sexta e sétima séries ministradas a esse grupo de narradores pela professora Aline na Emef Dom Helder Pessoa Câmara.

Nesse sentido, a concepção dialógica de educação adotada nas aulas de Educação Física centraliza a produção de processos de ensino e das aprendizagens na importância da construção democrática, coletiva do trabalho pedagógico, levando os alunos ao lugar de protagonistas das aulas. Essa ação parte do entendimento de que o sujeito, ao (re)conhecer a si próprio como um ser social situado, inventor de culturas, é capaz de projetar-se nela, motivando-se a constituir aprendizagens pelas quais histórias de vida e formação humana

vão sendo delineadas a partir da postura ética e estética de que “[...] ninguém educa ninguém; nos educamos mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2001, p.25).

Ao assumirem os alunos como produtores de saberes a organização do trabalho pedagógico da Educação Física narrado, os docentes se afastam da noção de transferência de conhecimentos, construindo o aprender partindo das experiências com os objetos de saber já acumulados pelos educandos, abrindo processos de provocações, de curiosidades crescentes para que os sujeitos expressem suas leituras de mundo (FREIRE, 2001). Por esse caminho, há a problematização do vivenciado com práticas corporais e, com ela, a ampliação de aprendizagens. Esse fazer pedagógico é narrado pela professora Aline e pelo professor Anderson, no ano de 2012, na formação continuada do livro didático, organizado pelo Proteroria:

Como surge o projeto da Educação Física? Ele surge a partir da problematização que eu faço com os alunos. Primeiro, eu faço uma tempestade de ideias para um determinado tema e, a partir daí, eu vejo como esse tema foi recepcionado e eu construo o tema gerador [...]. No segundo momento, eu já tenho uma ideia do que vai ser o tema gerador, do que emerge desse primeiro momento, e, com eles, eu faço o Projeto Pedagógico da Educação Física e vejo quais conteúdos devem ser trabalhados na perspectiva de temas geradores. Avalio continuamente como esse tema gerador vai produzindo o aprender no diálogo com meu aluno e amplio esse tema para outras aprendizagens. Exemplo, quando ele fala: ‘Mas eu já sei o salto da capoeira, eu sei o salto do hip hop, eu faço o salto quando eu estou na praia’. Eles fazem mortal, eles têm a praia aqui perto. Então, a partir daqui, a próxima aula eu vou usar para compreender como aquele salto eu posso relacionar com o salto da ginástica. Então, é nesse contexto que o meu aluno vai ajudando, quando ele fala assim: ‘Tia, tá bom, vão pra outra coisa’. Então já foi suficiente, nós já atingimos o objetivo do trabalho com os conteúdos, que era o salto da ginástica (ALINE, formação do livro didático, 2012).

A gente inicia produzindo um diagnóstico do que o aluno traz de conhecimento sobre um assunto e, a partir dali, cria eixos de discussão. Eu considero o interesse, as afinidades e necessidades dos alunos como critérios para entrelaçar o sucesso do trabalho em aula. O diálogo me propicia entender o que o aluno valoriza e o que ainda não sabe. Ressalto que a motivação dos alunos é fundamental, não o meu querer, as minhas preferências (ANDERSON, formação livro didático, 2012).

O narrado pelos docentes demarca que as experiências pedagógicas da Educação Física eram tecidas considerando os interesses dos alunos em mobilizar os conhecimentos ensinados, selecionados partindo das leituras de mundo dos aprendentes para sua problematização e ampliação no processo educativo. Aqui se destaca o lugar de protagonismo e (co)responsabilização

dos educandos, que, ao narrarem, a todo o momento, as relações que estabelecem com os saberes mobilizados na escola, com outros espaços sociais de aprendizagens, potencializam a produção de sentidos às experiências do aprender com as práticas corporais vivenciadas na escola Centro de Jacaraípe e, posteriormente, na Emef Dom Helder Pessoa Câmara.

Essa ação educativa toma características de práticas avaliativas indiciárias na perspectiva investigativo-formativa, ao assumir os alunos como autores do avaliar, tecido na polifonia de opiniões, embates e consensos da construção dos conhecimentos. Nesses fazeres, os aprendentes são levados a se conhecer, são desafiados a saber fazer escolhas, reconhecer os seus erros e vê-los como aprendizado para projeções de outras práticas sociais.

A rememoração dos projetos pedagógicos,<sup>81</sup> enfatizada pelos educandos, sinaliza a dinâmica de como o aprender tem sentidos para os alunos, ao lhes possibilitar a construção do conhecimento em um fazer interdisciplinar e transdisciplinar, de modo a levá-los a articular o tema da aula com sua presença cultural em outras esferas da realidade social. É um produto de trato com o saber, em que a passagem de um nível para outro se dá na pesquisa do sujeito aprendente com a temática presente em suas histórias de vida. Esse investigar é considerado momento avaliativo diagnóstico, como narrado pelo professor Anderson.

Hoffmann (2005) diz que esse tipo de prática avaliativa toma características formativas por estar organizado dentro de uma relação pedagógica que, a todo o momento, é nutrida pelos sujeitos participantes do processo educativo, por meio do diálogo, constituindo, assim, sentidos à promoção das aprendizagens. A autora destaca que devem ser consideradas nessa ação avaliativa: o **tempo da admiração**, para se conhecer como os estudantes possuem aprendizagens sobre determinado conhecimento que se propõem trabalhar; o **tempo da reflexão**, que se faz contínuo e processual na trajetória da construção do

---

<sup>81</sup> Os projetos pedagógicos e relatos de experiências da Educação Física na escola Centro de Jacaraípe foram publicados em textos acadêmicos, tanto no formato de revistas científicas como em capítulos de livros. São eles: LOPES, Y.M; VIEIRA, A.O. O ensino do Caratê nas aulas de Educação Física. **Cadernos de Formação**, São Paulo, v. 3, n.1, p. 45-57, 2008. ZANDOMINGUE, B.A.C; MELLO, A.S. **A cultura popular nas aulas de educação física**. Curitiba: Apris, 2014, além de: SANTOS et al. (2015) e MATOS et al. (2015).



aprender nas aulas; e o **tempo da reconstrução**, em que se constituem aberturas à construção de outras intervenções educativas.

É interessante notar que os alunos produzem sentidos ao processo avaliativo, dando destaque à relação das mudanças do que aprenderam na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Reparamos que os aprendentes reconhecem que há diferenças no como se aprende, como nos modos como eram avaliados. Há um destaque, pelos alunos, aos modos diversificados dos usos de registros no avaliar, principalmente aqueles desenhos produzidos sobre as experiências praticadas com os conhecimentos da Educação Física. Essa rememoração é trazida pelos alunos na Foto 3 da Figura 18, quando os narradores selecionam para sua montagem uma imagem das histórias em quadrinhos do que vivenciaram sobre esportes coletivos e valores humanos e, também, no sinalizado pelas narrativas a seguir:

Lá, no Centro de Jacaraípe, era mais diversão, aprendíamos com prazer a dança, o jogar. Sempre teve a parte escrita e participação. Eu vejo que assim que se avaliava; mas era mais divertido, porque tinha avaliar pela parte prática, circuitos, jogos, coreografias. Antes lá tinha os diários, aí a gente não ficava só no texto, tinha desenho. Lá aprendi a jogar bola, futebol. Tinha as danças também. Era muito legal porque era organizado, muitas coreografias quase todo trimestre. Aqui, no Dom Helder, aprendi mais os esportes coletivos e um pouco de dança. Aqui foi puxado porque ficou muito parecido com as outras disciplinas, a questão de aprender e ter prova, ter caderno. Com a professora Aline era divertido, porque tinha muita variedade de esportes (ALUNA 18, Grupo BIII).

A Educação Física mudou muito. Quando começamos, no Centro de Jacaraípe, jogávamos queimada, apresentávamos coreografia, tínhamos a oportunidade de mostrar nosso trabalho. Na quinta série era só texto, nem se ligava para nossa participação na aula. Aí na 6ª série e 7ª, a professora Aline voltou a dar aula pra gente, a gente teve que levar a sério. Aprendemos muito esportes coletivos, basquete, vôlei. O jogar era uma das formas de ser avaliado. Tinha também os trabalhos, as provas, apresentações nos eventos, torneio interclasse, história em quadrinhos (ALUNA 1, Grupo AI).

Aqui, no Dom Helder, foi um alívio quando a professora Aline chegou, porque a gente se sente seguro quando é o professor que acompanha a gente desde a 1ª série. A gente vê o desenvolvimento, como melhoramos nos esportes. Tipo, essa questão mesmo de avaliar, já estávamos acostumados com desenhos, trabalhos, apresentações de coreografias. Eu vejo que lá, no Centro de Jacaraípe, os professores avaliavam a gente por várias maneiras. Eles explicavam, a gente praticava, tinham os trabalhos. Mas a avaliação era mesmo física, se ensinava dança, apresentava coreografia. Tinha também os desenhos, as provas eram fáceis (ALUNO 7, Grupo AIII).

No geral, reparamos que as narrativas dos alunos apresentam a noção de que os sentidos ao avaliar no ensino fundamental se dão na relação do aprender com a diversificação dos conteúdos na Educação Física, especialmente, dando ênfase ao modo como o trato pedagógico com as práticas corporais é modificado e, com eles, a materialização da prática avaliativa.

Os alunos chamam a atenção para o fato de que nos anos iniciais, suas aprendizagens inscritas em seus corpos biográficos (JOSSO, 2010) foram as experiências com os jogos, as brincadeiras, a dança. O modo de avaliar essa construção com o conhecimento estaria mais na “parte prática do montar coreografia, no jogar”, como na produção de desenhos e diários do que foi a aula. Já em relação aos anos finais do ensino fundamental, destacam-se o aprender dos esportes individuais e coletivos, em que o jogar era uma maneira de ser avaliado, bem como a noção de que os desenhos e diários também permaneceram, no entanto, acompanhados dos registros de provas escritas e cadernos. Esses feitos foram apontados pela Aluna 18 como um fazer educativo que “[...] ficou mais puxado, porque ficou igual as outras matérias”.

É interessante notar que os alunos narradores identificam os movimentos de invenção docente com o processo avaliativo, no intuito de apontar as múltiplas maneiras de se desenvolver a pesquisa sobre as experiências com a construção do conhecimento das práticas corporais vividas, analisando como se desenvolve a complexidade do aprender que se inscreve corporalmente nos sujeitos.

Pontuamos que o lugar conferido aos registros avaliativos pelo narrado é uma produção que se constitui com momentos de negociações, trocas entre professor e alunos (ESTEBAN, 2002), especialmente, em dois aspectos que se destacam: o primeiro, na centralidade da reflexão sobre a ação do aprender no fazer com as práticas corporais; e o segundo, na abertura aos registros (auto)formativos, em que os aprendentes são levados a narrar a si e ao outro, na construção de histórias sobre o que aprendemos com a Educação Física, como nos usos dos diários do aluno e histórias em quadrinhos, citados nas narrativas.

Observamos que a centralidade do avaliar no fazer com as práticas corporais demarca a concepção avaliativa de promoção das aprendizagens nas relações epistêmicas da construção do conhecimento em situações concretas do eu imbricado nas atividades, cuja linguagem não verbal é a que predomina (CHARLOT, 2000).

Dessa maneira, quando os alunos destacam: “[...] a avaliação era mesmo física; se ensinava dança, apresentávamos coreografias (ALUNO 7)” e “O jogar era uma das formas de ser avaliado” (ALUNA 18), há um reconhecimento de que a avaliação para as aprendizagens na Educação Física deve privilegiar a reflexão sobre a ação de como as experiências das aulas, ao lidar, primordialmente, com a linguagem expressiva e estética humana (BAKHTIN, 1992), deve pesquisar o aprender nos modos como o ensinado é apropriado e inscrito em práticas encarnadas corporalmente, no fazer com as práticas corporais (SANTOS *et al.*, 2015).

Todavia, as narrativas também atribuem sentidos à construção de registros avaliativos para além da reflexão sobre a ação do aprender nas atividades do fazer com a prática corporal. Identificamos que há uma leitura positiva (CHARLOT, 2000) dos educandos a essa produção, quando há abertura para os alunos narrarem, por meio de um movimento (auto)avaliativo, o que aprenderam com as aulas.

Compreendemos que esse movimento do avaliar é uma prática investigativo-formativa que, ao levar os educandos a questionar a produção do conhecimento, por meio de perguntas que os fazem refletir sobre suas próprias ações em aulas, eles revelam abertura a novas potencialidades e permanente ampliação das aprendizagens. Ao dar vez e voz aos educandos, o professor avalia por um processo de reflexão sobre e para a ação, tomando as escutas dos discentes por meio de diferentes registros das experiências com o aprender, como maneiras de investigar e refinar os sentidos ao processo educativo, agindo, assim, conforme as necessidades individuais e coletivas dos alunos (ESTEBAN, 2002).

Hoffmann (2014) aponta que pensar o lugar do registro avaliativo na direção de visibilidade aos sentidos que os alunos produzem ao aprender requer que os professores analisem os modos de expressão do pensamento, por meio de

linguagens que são familiares aos educandos. Dessa maneira, avaliar torna-se práticas de privilegiar os modos do estar em aula e no mundo, valorizando os modos do expressar autônomo.

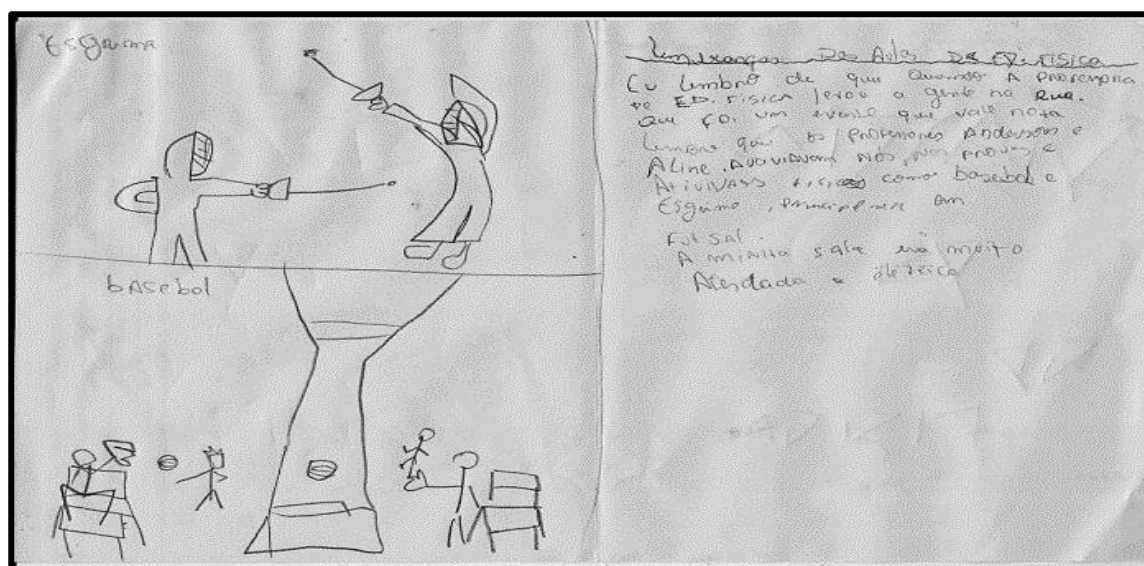
Quando os alunos destacam os registros, os diários da Educação Física, as histórias em quadrinhos, eles marcam o pertencimento a essa produção, por se constituírem como materiais construídos a partir do que eles praticaram e rememoram na abertura à narrativa (auto)biográfica do que escolheram para lembrar sobre o que eles fizeram com o que aprenderam.

Assim, o professor dá visibilidade aos sentidos que os aprendentes atribuem ao processo educativo, gerando, com esse momento de materialização, uma ação *autoavaliativa* do sujeito ao aprender, bem como juízos de valores *heteroavaliativos* (VILLAS BOAS, 2010), ao sinalizar o que ensinou e como se praticou na relação com os outros (colegas e professor). Esse duplo movimento avaliativo gera caminhos para outras possibilidades de intervenção educativa. As narrativas a seguir e os diários da Figura 22 apresentam os modos como os educandos veem o lugar de registrar a avaliação na Educação Física:

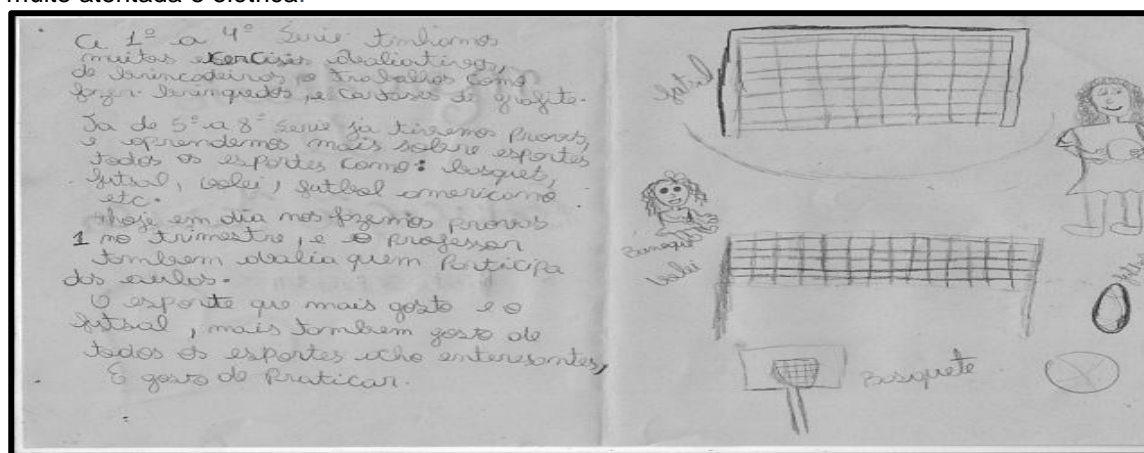
Avaliar pelo desenho foi bem legal, essa coisa do diário de cobrar o que a gente aprendeu sobre os esportes praticados. Acho que isso me chamou a atenção, desenhar e criar histórias. Acho que vê isso lá, no Centro de Jacaraípe, era mais fácil, porque falávamos das brincadeiras. Falar do brincar é divertido. Aqui, no Dom Helder, é preciso saber praticar os esportes, por isso precisa avaliar a participação, o jogar. Mas achei legal ter também as provas escritas, porque nem sempre, na prática, a gente consegue mostrar que entendeu. Aí a gente recupera com as palavras (ALUNO 6, Grupo AII).

Eu vejo que nos diários a gente tinha hora que ficava chateado, queria escrever rápido porque achava que estava perdendo o tempo do futebol. Mas eu entendo, hoje, que era uma forma da professora ver nossa opinião. O que a gente acha era respeitado. Ela via o que a gente mais gostava para ver se continuava fazendo nas aulas seguintes. Até porque avaliar não é só dar nota; é ver se o aluno está interessado em aprender, não é ir lá e vê só a Educação Física teórica. Eu acho que avaliar precisa ter atividades variadas, não só na Educação Física. De acordo com o que o professor ensina, a gente precisa colocar o que a gente aprendeu. O que acontece é que tem professor que quer a resposta igual ele ensinou. As provas de Educação Física é mais sobre os esportes, as regras, a história. É importante pensar as regras, porque não se joga sem saber como um jogador se posiciona. Mas eu prefiro fazer os diários, porque nos diários a gente coloca nossa opinião, porque a gente gostar do que se aprende é importante (ALUNA 18, Grupo BIII).

Figura 22 – Diários dos Alunos 7 e 20



**Legenda** – Eu lembro quando a professora de Ed.Física levou a gente na rua que foi um evento que valem nota. Lembro que os professores Anderson e Aline avaliavam nós nas provas e atividades físicas como basebol, esgrima e, principalmente o futsal. A minha sala era muito atendida e elétrica.



**Legenda** – Na 1ª a 4ª série tínhamos exercícios avaliativos, de brincadeiras, os trabalhos, como fazer brinquedos e cartazes de grafites. Já de 5ª a 8ª tivemos provas e aprendemos mais sobre esportes todos os esportes como: basquete, futsal, vôlei, futebol americano etc. Hoje em dia nós fazemos provas, no trimestre, e o professor avalia quem participa da aula. O esporte que mais gosto é o futsal, mas também gosto de todos os esportes, acho interessantes, e gosto de praticar.

**Fonte:** Arquivo da professora Aline.

Identificamos com o narrado dois movimentos de sentidos à produção de registros avaliativos na Educação Física escolar: o primeiro sobre a afinidade com as formas de narrar, por meio de histórias criadas sobre o aprender pelas imagens iconográficas – desenhos; e, no segundo movimento, o da (re)significação dos usos das provas escritas nesse componente curricular em comparação com as demais disciplinas do currículo do ensino fundamental.

Em relação aos usos dos registros avaliativos imagéticos diários dos alunos, desenhos, história em quadrinhos, os sentidos produzidos à sua produção incidem na direção de, ao mesmo tempo, se constituir como um lugar (auto)avaliativo, ao colocar o aprendente em uma construção rememorada do que aprendeu com as práticas corporais; como também o reconhecimento desse momento na reflexão da ação educativa, por meio de tomadas de decisão democráticas, dialogadas com os sujeitos do aprender.

Observamos ações de negociação e (re)significação do processo educativo com práticas corporais, tomando o protagonismo dos sentidos com os quais os alunos constituem as experiências do aprender praticadas. A passagem narrativa da Aluna 6 diz que “Avaliar pelo desenho foi bem legal, essa coisa do diário de cobrar o que a gente aprendeu. Isso me chamou a atenção, desenhar e criar histórias”; e no relatado pela Aluna 18, dizendo que os diários “[...] era uma forma da professora ver nossa opinião, o que a gente acha, era respeitado. Ela via o que a gente mais gostava para ver se continuava fazendo nas aulas seguintes”.

O registro Meu diário da educação física foi criado pela professora Aline no ano de 2011, após estudos com o grupo Proteoria sobre avaliação indiciária (SANTOS; MAXIMIANO, 2013a). O objetivo com os diários era disponibilizar um espaço narrativo aos aprendentes, na época, de 1º ao 5º anos, em que, por meio de diferentes gêneros textuais (iconográfico, dissertativo, montagem de frases, diário), o aluno pudesse narrar sobre as experiências com práticas corporais vivenciadas que mais o tocaram. A produção era realizada ao final de cada trimestre. Cada sujeito poderia levar para casa e era marcada uma data para entrega. Os educandos eram orientados pela professora a construir o material partindo das seguintes questões norteadoras: O que aprendi na Educação Física este trimestre? Do que mais gostei? No que tive dificuldade com o ensinado? Como foi aprender com os colegas, com a professora? O que ainda preciso aprender com essa prática corporal? Que outras atividades eu gostaria de aprender?

A análise dos diários da Educação Física era feita pela professora tomando essas perguntas como critérios avaliativos, bem como o assumido no planejamento do trimestre como saberes ensinados. Assim, avaliar atuava no

espaço dialógico entre o que se ensinou e o que se fez com o que aprendeu. Eram anotados os pontos em comum que os alunos sinalizavam sobre o processo educativo e, posteriormente, levados para a turma para uma roda de conversa, com o intuito de gerar apontamentos e tomadas de decisões para novas entradas educativas.

Em relação aos desenhos nos diários, o objetivo era a aproximação com a linguagem expressiva do fazer com a prática corporal, bem como disponibilizar uma forma aos aprendentes, que ainda estão em processos de alfabetização, de narrar as experiências do aprender na Educação Física. Havia, por parte da professora, a prática de guardar os diários de um trimestre para o outro e, também, para outros anos de escolarização, com o intuito de observar a progressão das aprendizagens na passagem (BRNJAMIN, 2008) narrativa que os alunos escolhem para, nesse material, dar visibilidade ao processo de ensino e aprendizado.

Observamos, nas narrativas (auto)biográficas, a motivação em destacar o que se aprendeu por meio do desenho e criação de histórias. Compreendemos que essas experiências de produções enunciativas trazem a potencialidade para a construção do processo avaliativo na Educação Física escolar nos usos de registros imagéticos.

Apontamos que aprender com práticas corporais são invenções tecidas nas atividades estéticas (BAKHTIN, 1992) dos sujeitos com as vivências concretas e dialógicas com os outros em um determinado contexto sociocultural. Bakhtin (1992) destaca que a produção do autorretrato é um movimento de leitura potencial de ampliação do olhar do sujeito sobre si; de maneira exotópica, há a produção de respostas às experiências vividas consigo e com os outros externos. Esses apontamentos tratam dos sentidos dados aos atos praticados.

Nessa direção, os registros imagéticos narrados pelos alunos, como os diários e histórias em quadrinhos, apresentam-se como uma experiência avaliativa de ato contemplador, em que o sujeito, ao rememorar as aulas, vai ao encontro de si e do outro, deixando rastros (GINZBURG, 1989) das aprendizagens nos pormenores da textualidade da escrita com as palavras, do desenho que traz a prática corporal no movimento de leitura imagética, tanto de quem produziu o material, como de quem, posteriormente, o lerá.

Nesse movimento, os alunos se sentem motivados a refletir sobre a prática educativa por meio das imagens. Um dos exemplos de ato contemplador está na Figura 22, no diário do Aluno 7. A produção do texto trouxe elementos em relação ao que o aluno rememora sobre prática avaliativa. Contudo, seus desenhos ampliam o entendimento de seus processos (auto)avaliativos com o aprender da Educação Física, ao ofertar as pistas e indícios da formação de si, as marcas que formam seu corpo biográfico (JOSSO, 2010) com experiências educativas praticadas.

Assim, além de destacar os elementos materiais para a prática dos esportes esgrima e beisebol, o Aluno 7 traz na narrativa imagética, os fios do aprender nas peculiaridades do educando, ao apresentar: o espaço físico em que pratica, os jogadores nas posições do jogo, a postura corporal técnica de se colocar com o material do esporte nas mãos, a interação com os colegas na ação do jogar etc.

Dessa maneira, os registros imagéticos possibilitam a compreensão de como os conteúdos foram dominados corporalmente, ao ampliar, pela imagem, elementos expressivos do fazer com as práticas corporais, na riqueza dos pormenores aprendidos. Esse fazer, em uma perspectiva avaliativa investigativo-formativa, leva os alunos à produção de releituras do processo educativo, com vistas às problematizações do que fazer com o que aprendeu, permitindo novas intervenções educativas mediadas pelo fazer do professor.

Outro movimento de sentidos ao avaliar, na relação com a materialização da prática avaliativa, está nos modos como os alunos narram os usos das provas nas aulas de Educação Física. A Aluna 6 diz: “[...] achei legal ter também as provas escritas, porque nem sempre na prática a gente consegue mostrar que entendeu. Aí a gente recupera com as palavras”.

Podemos, com o narrado, identificar experiências com usos (CERTEAU, 1994) de provas escritas na Educação Física escolar que, ao longo do processo educativo dos anos finais do ensino fundamental, foram produzindo leituras positivas por parte dos alunos. O cenário trazido pela narrativa da Aluna 6 evidencia os sentidos na relação desse registro avaliativo com o fazer com as práticas corporais, na direção de uma materialização avaliativa complementar à



outra, dando ao professor uma maior visibilidade do que o aluno aprendeu ao longo das aulas vividas.

Hoffmann (2013) expõe que as provas historicamente prevalecem como instrumentos avaliativos na escola brasileira, no entanto o que os estudos acadêmicos criticam são as práticas dos exames: provas parciais ou única, finais, cuja intenção é, exclusivamente, verificar se o aluno absorveu ou não o que se pretendia dos conteúdos planejados. Nesse sentido, a prova representa para o aluno o “provar” ao professor o que ele ensinou, o que esvazia a função formativa do avaliar para a promoção das aprendizagens.

Isso não quer dizer que as provas, como um dos momentos avaliativos, não possam ser utilizadas; é necessário que esse registro seja tomado como uma das tarefas de acompanhamento do processo de ensino e aprendizado, no sentido de apresentar elementos consistentes para orientar os alunos a pensar sobre o que eles aprenderam, desafiando-os a avançar com o conhecimento apropriado, levando-os a refletir, sobre o seu fazer, reorganizando as ideias, escrevendo suas conclusões a respeito do aprendido (HOFFMANN, 2013).

Defendemos os usos de provas como momento de reflexão à ação da progressão do aprender. No contexto das aulas de Educação Física, esse tipo de registro avaliativo torna-se relevante à medida que amplia os processos de rememoração do fazer com as práticas corporais compartilhadas nas aulas, bem como a abertura às questões que desafiem o aluno a constituir relações entre o que aprendeu nas vivências concretas expressivas, e em outras dimensões epistêmicas do saber.

Além disso, é potencial a ampliação da reflexão sobre o conhecimento aprendido nos diálogos inter e transdisciplinar do saber, no intuito de maximizar a aprendizagem, ao trabalhar com questões que mobilizam, conjuntamente, as relações tanto horizontais, na dimensão de que o conhecimento é polissêmico, plural, formado nas/pelos olhares das diferentes disciplinas curriculares; como verticais, aprofundando os conteúdos dentro da disciplina, na relação do aprendido com sua presença em diferentes momentos da história de vida dos sujeitos.

Em síntese, observamos, com as narrativas (auto)biográficas dos alunos, que os sentidos atribuídos ao como foi avaliado trazem relações com a maneira pela qual foi organizado o trabalho pedagógico ao longo do ensino fundamental. Houve leituras positivas (CHARLOT, 2000) à construção da prática avaliativa dialógica, na centralidade da ação de pesquisa da formação das aprendizagens, na escuta aos discentes, tanto nos momentos das aulas, como na produção de registros avaliativos múltiplos. Os aprendentes apontam a importância do processo avaliativo centralizado no fazer com as práticas corporais. Reconhecem a relevância dos registros avaliativos, principalmente aqueles que se constituam como o lugar de suas escritas sobre as histórias praticadas com o conhecimento. Para isso, demarcam a potencialidade da materialização avaliativa imagética expressa na rememoração das experiências com diários de Educação Física e histórias em quadrinhos.

Na análise das narrativas dos alunos, também identificamos que, ao relatarem sobre práticas avaliativas e aprendizagens praticadas ao longo do ensino fundamental, ofertam indícios (GINZBURG, 1989) do que fizeram com o que aprenderam de um ano para outro e o que projetam com o que aprenderam com as práticas da Educação Física para sua vivência no ensino médio.

### **6.2.3 Movimentos autoavaliativos que falam o que fiz com o que aprendi**

Semente eu sei, tem gente que ainda acredita  
e aposta na força da vida e busca um novo amanhecer  
Lá vem o sol, e agora diga que sim  
semente eu sou sua terra, semente  
pode entrar em mim.  
Semente, semente, semente, semente, semente  
Se não mente fale a verdade, de que árvore você  
nasceu? (ARMANDINHO)

Na passagem do trecho da música, citada pelos alunos como um dos aprendizados que os marcaram na Educação Física, produzimos a relação entre as projeções de aprendizagens em movimentos (auto)avaliativos desencadeados pela pesquisa ao levá-los a tecer suas narrativas (auto)biográficas com a Educação Física no ensino fundamental.

Compreendemos que esse cenário, ao dar vez ao protagonismo do narrado pelos aprendentes, potencializa processos avaliativos indiciários investigativo-formativos, pois analisa a projeção do aprender no movimento de rememorar o

que se aprendeu, junto ao que se ensinou e, também, o que o indivíduo aponta ao que fará com o que aprendeu. Dessa maneira, o aprender é como a semente que, ao ser regada, cuidada, nos movimentos contínuos e processuais do avaliar, produz frutos que projetam o que se leva para a formação humana a partir do agora.

A noção de ações (auto)avaliativas, na concepção indiciária investigativo-formativa, baseia-se no entendimento de que aprender é uma prática de os sujeitos produzirem sentidos às experiências educativas vivenciadas. Partimos do princípio de que a tessitura dos sentidos se constitui nos movimentos dialógicos do indivíduo consigo e com os outros; em uma ação prospectiva da memória do futuro (BAKHTIN, 2008), em que o passado está à minha frente e o futuro dentro de mim; o que está a se realizar (devir) será tecido no encontro dessas duas dialogias. Por isso, é o espaço, ao se narrar na ação avaliativa, que permite aos alunos e professores problematizar processos de ensino e aprendizados e, com isso, assumir a (co)responsabilização ética e estética na aceitação e engajamento de si com os outros do desenvolvimento educativo e constituições de suas histórias de vida e formação humana.

Nessa direção as narrativas (auto)biográficas apontam, nas práticas autoavaliativas, dois movimentos aos sentidos do que os aprendentes fizeram com o que aprenderam. O primeiro, no presente, estando eles na oitava série, projeta o que, no ano letivo de 2015, deveriam aprender; o segundo, o que produzem de sentidos na relação do aprendido na escola e praticado em outros espaços sociais da história do sujeito.

A primeira categoria aponta os movimentos (auto)avaliativos com o aprendido no ano de 2015 com a Educação Física. O narrado caminha na direção de uma leitura positiva (CHARLOT, 2000) sobre a noção de continuidade do trabalho pedagógico, mesmo com a mudança de professores. Um destaque apresentado convergente entre as narrativas traz a motivação para as vivências do esporte competição, como visualizado adiante:

Agora, no nono ano, o professor só revisa aquilo que a gente aprendeu. Tem essa coisa de ir para campeonatos fora da escola, que é bem legal; motiva a continuar praticando o esporte. Igual as meninas foram para o campeonato de futsal; mas, agora, não tem mais dança. Isso achei chato (ALUNO 6 , grupo A II).

Agora não tem mais dança, porque o professor não domina o dançar. Ele ensina melhor os esportes coletivos. Também acho que aprendemos bastante dança até a 7ª série; não tem que ficar repetindo agora, na 8ª (ALUNA 5, grupo A II).

Na 8ª série, começamos a participar de torneio fora da escola. O professor revisou o que já sabíamos e aprofundou aquilo que ainda não sabíamos. Ele não deu dança, mas é que a gente já sabe dançar (ALUNA 13, Grupo AIV)

No Fundamental II, é mais difícil. Aprendemos os esportes de maneira mais aprofundada. Aí, agora, na 8ª série, saímos para competir. Essa questão de ir a jogos é empolgante. Tipo, eu não gostava de atletismo. Aí o professor disse que iria inscrever na competição quem treinasse. Eu me motivei e acabei gostando (ALUNO 9, Grupo AIII).

Hoje, na 8ª série, o professor deu continuidade ao trabalho da professora Aline. O grande mérito dela foi nos motivar a praticar a diversidade de esportes e atividades físicas. Se hoje pratico futsal, foi graças a ela. Agora aprofundamos em regras e fundamentos dos esportes e fomos competir em torneios. Isso foi muito legal (ALUNA 19, grupo BIV).

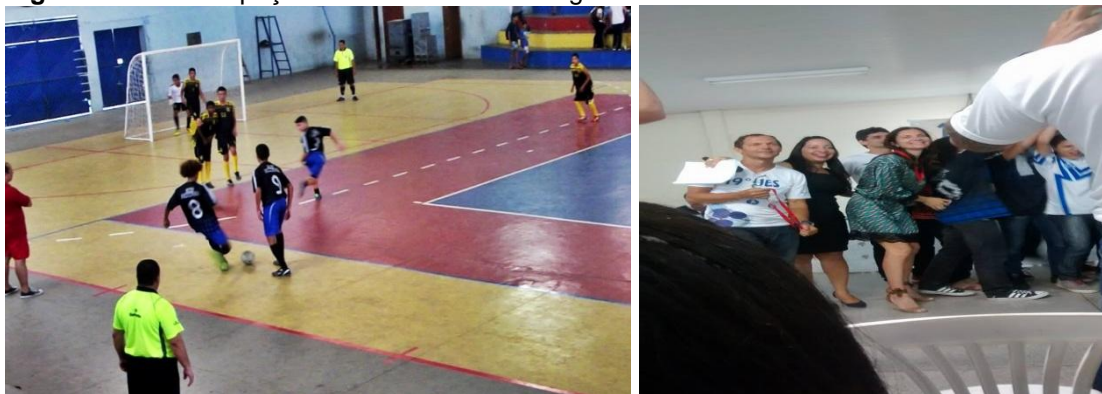
Participar de torneio é importante, porque a gente traz algo para a escola, e para a gente fica a experiência de competir, de sair um pouco da escola (ALUNO 14, Grupo BI)

Os sentidos atribuídos à progressão do aprender na Educação Física foram tecidos pelos alunos nas relações de mobilização das experiências com o conteúdo esporte. É interessante como eles destacam aspectos didático-pedagógicos que os motivam a continuar o processo educativo com as mesmas práticas corporais ao longo do ensino fundamental. Uma delas é a participação em torneios esportivos fora da escola. Há um consenso, no narrado pelos alunos, sobre a noção de que aprender com os esportes é motivador para novos aprendizados com essa prática corporal, para aceitar, como desafio, participar de experiências competitivas fora da escola.

Soares, Millen Neto e Ferreira (2012), ao debaterem sobre os aspectos da dinâmica da Educação Física inserida no contexto escolar, sinalizam que é necessário se pensar a eficácia de suas práticas pedagógicas, se considerarmos os determinados contextos em consonância com fatores que ultrapassam suas especificidades e transcendem o olhar de denúncia das pedagogias críticas à pedagogia esportiva. Os autores destacam que, no caso da Educação Física, em muitas escolas, é preciso considerar que a ideia de engajamento da instituição em competições esportivas contribui para a construção de objetivos e visões compartilhados para a motivação ao aprender dos alunos.

A escola Dom Helder Pessoa Câmara trabalhou, no ano de 2015, com o incentivo à participação em eventos esportivos, haja vista o histórico de aprendizagens do grupo de alunos finalistas da 8º série com os esportes individuais e coletivos. A direção se baseou na escuta aos alunos e nas trajetórias da Educação Física nos anos de 2013 e 2014, em que a professora Aline teria desenvolvido processos educativos com o aprender de uma diversidade de modalidades esportivas. Contudo, as vivências de jogos competitivos ocorreram no contexto interno escolar, em jogos interclasses e em gincanas estudantis. Com a entrada de um docente com experiência em pedagogia esportiva, a diretora incentivou a participar nos jogos estudantis municipais de Serra. Esse grupo de alunos narradores conquistou, nesse ano, o primeiro lugar no futsal masculino, como visualizado na Figura 23.

**Figura 23** — Participação dos alunos no 19º Jogos Estudantis de Serra



**Fonte:** Facebook da Emef Dom Helder Pessoa Câmara. <http://www.facebook.com/domhelder/>. Consultado em 20 de fevereiro de 2018.

Outro aspecto sinalizado nos movimentos autoavaliativos dos alunos que deu sentidos aos processos de aprendizagem com práticas corporais e inscrições ao corpo biográfico (JOSSO, 2010) está nas experiências dos docentes com mais afinidade de lidar com a prática pedagógica de um ou outro conteúdo da Educação Física. A Aluna 5, ao narrar que “Agora não tem mais dança porque o professor não domina o dançar”, marca uma característica do profissional dessa área, de que há uma tendência de os docentes assumirem escolhas ao ensinar, partindo das afinidades e vivências corporais praticadas por eles, mesmo antes da escolha da profissão (BORGES, 1998).

Sinalizamos que os *saberes da experiência* (BORGES, 1998) dos professores de Educação Física se constituem como processos formativos qualitativos à produção de práticas educativas nesse componente curricular. Contudo, é importante que a dimensão do que se ensina e do que se aprende nesse

componente curricular não se reduza ao aspecto da afinidade do docente para um determinado conteúdo, entendendo que a potencialidade está no disponibilizar uma prática pedagógica que ofereça diversificação e aprofundamento das práticas corporais como patrimônios históricos e culturais presentes e praticados de maneira diferenciada, nas singularidades dos espaços sociais (MATOS et al., 2015).

Chamamos a atenção para o fato de que os movimentos autoavaliativos produzem um juízo de valor aos modos como a prática docente foi modificada no ano de 2015, ao sinalizar que a ausência de experiências com dança na 8<sup>o</sup> série estaria respaldada na noção de que “[...] acho que aprendemos bastante dança até a sétima série; não tem que ficar repetindo agora na 8<sup>o</sup>” (ALUNA 5, Grupo A II); também indicado pela Aluna 13, ao narrar que “Ele não deu dança, mas é que a gente já sabe dançar”.

Identificamos, com esses movimentos autoavaliativos, que os alunos, ao apontarem que já dominam determinado conteúdo, no caso, a dança, expressam que as inscrições desse aprendizado já se apresentam em seus corpos biográficos (JOSSO, 2010). Assim, é mais interessante o professor, na 8<sup>o</sup> série, abranger outras práticas educativas ao ensinar.

Santos *et al.* (2017) colocam que, para pensar a progressão do aprender na Educação Física na educação básica, é fundamental uma postura didático-pedagógica que apresente uma organização horizontal, em que se projete o ensinar ao longo do ano, na articulação do conhecimento com outros componentes curriculares; e na dimensão vertical, em que a complexidade do conteúdo vai sendo explorada, aprofundando seus fazeres, ao incorporar elementos ainda não aprendidos.

Contudo, observamos que a questão do não ter dança na 8<sup>o</sup> série não se apresenta como uma postura consensual no grupo dos narradores, constituindo outros alunos sentidos de estranhamento sobre essa temática não ter sido trabalhada nas aulas de Educação Física, como visualizado adiante:

Hoje é só esse negócio de competição. Eu gostava da professora Aline porque ela incentivava a gente a praticar diferentes esportes. Hoje, apesar dos jovens gostarem de tecnologia, a gente também gosta de dançar, não podia ter parado isso. Poxa! Podia ter tipo umas gincanas, uns circuitos de verão de corridas (ALUNA 18, grupo BIV).

Acho errado essa história de quem não compete ficar sem fazer nada, sentado na arquibancada e, depois, ganha nota porque faz trabalhos e provas. O professor é que tem que chamar a atenção. Por que que hoje, na 8ª série, também tem que ficar repetindo o que a gente já aprendeu? Desmotiva (ALUNA 16, grupo BII)

De maneira em geral, apontam a desmotivação dos alunos motivada pela repetição dos conteúdos sem aprofundamento e complexidade pedagógica ao longo do ensino fundamental; e, também, a ampliação do trato com a construção do conhecimento no diálogo com experiências corporais presentes nas culturas juvenis.

É interessante que o movimento (auto)avaliativo desencadeado pela pesquisa na ação de dar lugar a narrativas cria juízos de valores dos aprendentes sobre o processo educativo com práticas corporais que, se desenvolvido pelo professor em sua prática avaliativa na Educação Física, poderia ampliar o que fazer com o que se aprendeu, mesmo com conteúdos, como a dança, já praticados nos anos anteriores do ensino fundamental. Assim, destacamos a importância do lugar ocupado pela avaliação, primordialmente, constituída nas práticas de (co)responsabilização e protagonismo dos alunos, tomando centralidade na produção de sentidos as experiências educativas com os saberes nesse componente curricular.

Pontuamos que os jovens produzem sentidos às experiências de aprendizagens quando, também, veem, nessas práticas, um conhecimento de si, relacionando a presença dos objetos de saber ensinados com sua presença em outros espaços sociais que o aprendente pratica. Quando a atividade é importante para eles, faz sentido, entra, então, em um dispositivo relacional com o mundo, como um conjunto de situações e relações nas quais eles estão engajados como um sujeito encarnado, ativo, temporal, provido do aspecto motivacional (CHARLOT, 2000).

Portanto, é fundamental uma postura pedagógica que a todo o momento produza o processo educativo, partindo de práticas avaliativas que levem os alunos a interrogar o que aprenderam e identificar o que de outros aprendizados pode ser desenvolvido, observando, especialmente, o aspecto motivacional da turma para as atividades propostas. Os alunos dos anos finais do ensino fundamental são jovens, protagonistas da produção de suas práticas sociais. Os jovens constituem culturas que os identificam como jovens. Com

expressões simbólicas, ganham destaque por meio dos mais diferentes estilos, pois eles querem ser reconhecidos, querem visibilidade, enfim, querem ser alguém em contextos em que comumente são invisíveis. Por isso, sentem necessidade de serem ouvidos, sendo chamados para emitir opiniões e interferir nas questões que lhes dizem respeito diretamente. O oposto dessa ação causa, nesses sujeitos, um desestímulo à participação e tomadas de decisão em diferentes espaços sociais (DAYRREL; CARRANO, 2014).

A segunda categoria de sentidos sobre o que o aluno que fez com o que aprendeu aponta o cenário das relações do aprender com a escola e suas apropriações e usos em outros espaços sociais pelos alunos praticados. É interessante notar que, quando os alunos produzem movimentos autovaliativos sobre suas trajetórias do aprender, há a produção de sentidos às aprendizagens com práticas corporais inscritas no corpo biográfico (JOSSO, 2010) que levam os sujeitos a projetar suas ações em outros espaços sociais, para além da escola.

Hoje fico mais motivada a praticar esportes com a minha família e, também, eu assisto a um esporte na televisão, eu consigo compreender o jogo, até debato com meus pais (ALUNA 6, Grupo AII)

Acho que levo todos os aprendizados para o dia a dia, porque a função da Educação Física na escola é oferecer o máximo de aprendizados sobre esportes, atividade física, o corpo e saúde. É isso que vou levar para a vida. Hoje sou motivado a praticar esportes porque fui estimulado na escola, tipo a prática do xadrez (ALUNA 14, Grupo BI).

Eu aprendi muito sobre vôlei e futebol americano. Fiquei tão motivado que lá, no meu condomínio, eu fiz minha mãe comprar uma bola de futebol americano para jogar com meus amigos no final de semana (ALUNO 24, Grupo B V).

Compreendemos que o narrado pelos jovens evidencia as construções de suas identidades com o aprender de práticas corporais produzidas nas e pelas relações que estabelecem com o que aprenderam na escola, com o mundo e com os outros, a partir do grupo social a que os alunos pertencem, do contexto familiar, das experiências individuais e de acordo com os valores, ideais e normas que organizam sua visão de mundo. Esses diferentes lugares influenciam os modos como os aprendentes vão apropriar-se do mundo, partilhando seus valores, entrando em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de produção de sentidos em que eles dizem quem são, qual é o seu lugar e quem são os outros (CHARLOT, 2001).



É função da escola que os processos de ensino e aprendizagens produzam sentidos aos aprendentes, como respostas à projeção do que se aprende com novas experiências sociais para além da escola. Corroboramos as ideias de Freire (2002, p.162) que afirma:

Educar é aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. O professor precisa saber, contudo, que é difícil para o aluno perceber essa relação entre o que ele está aprendendo e o legado da humanidade. O aluno que não perceber essa relação não verá sentido naquilo que está aprendendo, resistirá à aprendizagem, será indiferente ao que o professor estiver ensinando. Todo ser vivo aprende na interação com o seu contexto: aprendizagem é relação com o contexto. O importante é aprender a pensar (a realidade, não pensamentos), aprender a aprender. É o sujeito que aprende através da sua experiência. Não é um coletivo que aprende. Mas é no coletivo que se aprende. Eu dialogo com a realidade, com autores, com meus pares, com a diferença. Meu texto, minha história de vida, é resultado de um diálogo: diálogo com o contexto. Aprende-se o que é significativo para o projeto de vida da pessoa. Aprende-se quando se tem um projeto de vida. Aprendemos a vida toda.

Por um movimento (auto)avaliativo, mediado pela ação dos pesquisadores, compreendemos que os alunos narradores deram visibilidades aos diversos sentidos que dizem sobre o que os sujeitos fizeram com aquilo que aprenderam com a Educação Física do ensino fundamental. Esse fazer oferta aos aprendentes e professores o cenário como que as inscrições do corpo biográfico são ampliadas pelas experiências com as práticas corporais mobilizadas em outros espaços sociais para além da sala de aula. Sinalizamos que a dimensão do que se faz com o que se aprende é possível em práticas avaliativas concebidas na direção investigativo-formativa que considerem o protagonismo das narrativas dos autores do aprender. Para isso, é fundamental a ação mediadora docente, tomando o narrado como indícios (GINZBURG, 1989) dos sentidos que os discentes vão atribuindo a cada momento da construção com o conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos como os sentidos atribuídos pelos alunos às experiências de práticas avaliativas de Educação Física sinalizam o desenvolvimento e projeção das aprendizagens ao longo de oito anos de escolarização no ensino

fundamental, identificamos três categorias ao avaliar na relação com a progressão do aprender.

Na primeira categoria, os sentidos se voltam para que e o que avaliar na relação com o que se aprende. Os alunos atribuem às maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) dos professores os sentidos dados à constituição do processo avaliativo e reconhecem sua concepção na construção coletiva e dialógica com eles mesmos. Nessa direção, esse cenário aponta para práticas avaliativas investigativas, ao levar os sujeitos a interrogar as experiências praticadas, dando centralidade ao fazer educativo tecido, a todo o momento, nas tomadas de decisão coletivas sobre como progredir com o ensino e o aprendizado das práticas corporais na Educação Física.

Já a segunda categoria sinaliza os sentidos ao avaliar nos modos como os alunos foram avaliados. Os narradores destacam a importância da centralidade do processo avaliativo no fazer com as práticas corporais, reconhecendo a relevância do avaliar nos movimentos de reflexão sobre a ação do percurso educativo. Por isso, também apontam a relevância das invenções de registros avaliativos, principalmente aqueles que se constituam como o lugar de rememoração do aprender, em suas escritas sobre as histórias vividas com os saberes.

Para isso, indicam a potencialidade da materialização avaliativa imagética, invocando, na rememoração, as experiências das produções de diários de Educação Física e histórias em quadrinhos. Esses materiais se apresentam como uma experiência avaliativa de ato contemplador em que o sujeito, ao rememorar as aulas, vai ao encontro de si e do outro, deixando os rastros (GINZBURG, 1989) das aprendizagens nos pormenores da textualidade da escrita com as palavras. Além disso, os diários trazem, com o desenho, a rememoração da prática corporal no movimento de leitura imagética, tanto de quem produziu o material, como de quem posteriormente o lê. Dessa maneira, os alunos ampliam as marcas que formam seu corpo biográfico (JOSSO, 2010), ao destacarem elementos desenhados da imbricação do eu em diferentes situações de atividades praticadas.

A terceira categoria de sentidos ao avaliar fala do que os alunos fizeram com aquilo que aprenderam. Por um movimento prospectivo (auto)avaliativo, os narradores projetam as inscrições do que aprenderam marcadas em seus corpos biográficos e sua ampliação de práticas do aprender em outros espaços sociais. Essa ação dos sujeitos sinaliza a motivação de continuidade do fazer com a prática corporal em posteriores aulas e para além dos momentos dela, até mesmo fora da escola.

Destacamos, com este estudo, a importância de práticas avaliativas indiciárias concebidas na ação investigativo-formativa de alunos e professor no interrogar, a todo o momento, seus fazeres com a construção do conhecimento das práticas corporais, inventariando, com diferentes registros, a reflexão para ação da progressão do aprender. A visibilidade dessas histórias de escolarização potencializa os usos dos registros imagéticos na ação avaliativa das aulas de Educação Física, destacando os diferentes modos como a imagem deve ser conduzida, conforme o momento da etapa de educação básica praticada no processo educativo.

Apontamos a necessidade de futuras investigações que produzam, com os autores da escola, outras experiências de práticas avaliativas investigativo-formativas, pensando os usos de registros imagéticos na relação com as especificidades do aprender da prática corporal na educação infantil e no ensino médio, como, também, os usos dessa concepção avaliativa em outros componentes curriculares.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### MEU CORPO BIOGRÁFICO

Sou fruto de retirantes nordestinos com cariocas da gema.

Sou projeto de gerações que se orgulhavam de ter 'doutor' letrado na família.

Ensinarão-me que focar no estudo é objetivo para vencer na vida.

Fui produzida para ser projeto vitorioso de um pai e uma mãe que arriscaram migrar para cultivar em terras capixabas.

Sou semente canela-verde e serrana, regada por vários educadores e educadoras espírito-santenses.

Sou da geração vôlei de ouro, do domingo com Senna, das mãos santas de Oscar e Hortência, do furacão Telê Santana, do meu tio *sensei* Laire, da Itapuã Judô e, com eles, nasceu meu amor pelo esporte.

Sou a educadora que se formava antes de entrar na Ufes: no jogar handebol depois do horário de aula na escola; no vôlei de areia em meu quintal; junto aos 'caras pintadas' na luta em 1992; no *bullying* na escola todo dia ao ouvir: 'Ela é nerd, mas até que levanta bem no vôlei'.

Sou a professora de Educação Física, política, brincalhona, dançarina.

Sou da iniciativa do educar pela autoridade negociada, da que anda com Paulo Freire: na educação pelo ato de amar, na luta social pelo aprendizado dos que mais socialmente necessitam.

Sou professora, quase doutora, pesquisadora, proteórica.

Sou o sonho concretizado dos meus avós.

Educo lembrando honrar, sempre, os educadores que me formaram e ainda me formam.

Muito prazer: sou Aline, mulher brasileira da luta pela justiça social, da defesa pela educação básica pública, gratuita e de qualidade e do amor incondicional pelo ser humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo trouxe, como objetivo geral, propor um *corpus* de saberes teórico-práticos que deem elementos à teorização da avaliação indiciária, ao debate da produção de sentidos com o aprender, como, também, aos usos e análise das leituras dos aprendizados por meio de registros avaliativos imagéticos.

Para isso, operamos com a perspectiva de produção de práticas científicas no paradigma emergente de pesquisas com o cotidiano escolar. Assumimos a construção do conhecimento prudente e decente (SANTOS, 1989), produzido por um trabalho de tradução entre o que autores da educação básica e os do campo da avaliação sinalizam como desafios que ainda necessitam de respostas às práticas avaliativas escolares (SANTOS, 2010).

Assim, entendemos que uma teorização para avaliação das aprendizagens é um fazer que considera a teoria como uma prática de responsabilidade social, de ampliação do conhecimento da vida. Buscamos dialogar e retroalimentar o senso comum, problematizando e projetando novos caminhos ao desenvolvimento dos processos educativos na educação básica (ESTEBAN, 2000).

Sinalizamos, como hipótese, que a incorporação dos elementos da teoria experiencial do sujeito (JOSSO, 2000), da filosofia dialógica de linguagem (BAKHTIM, 1992) e narrativa (BENJAMIN, 1994, 2008), bem como a concepção de educação dialógica em Paulo Freire ofertam à teorização da avaliação indiciária um arcabouço teórico e prático para a discussão do processo avaliativo na produção de sentidos que professores e alunos conferem às experiências do ensino e aprendizagens. Além disso, dão sustentação à análise do experienciado com os saberes nos usos de registros avaliativos imagéticos.

Nessa direção, a Parte I da tese deu visibilidade a uma revisão de literatura do tipo estudo de estado do conhecimento, no campo da avaliação educacional, trabalhando com teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação na Educação e na Educação Física, no período de 2005 a 2015. Compreendemos os movimentos teórico-metodológicos que os pesquisadores

brasileiros, ao produzirem investigações de campo, com professores e alunos da educação básica, apontaram como possibilidades ao como fazer o processo avaliativo.

Com esse intuito, chegamos ao cenário de um aumento de estudos empíricos que produzem, com a educação básica, elementos teórico-práticos para se pensar como fazer a prática avaliativa. Das 66 pesquisas defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, 27(40,9%) apontam possibilidades de materialização do processo avaliativo. Elas se delinearam por duas entradas: pensando mudanças ao como fazer a materialização do processo avaliativo, cuja função é formativa com vista à projeção da aprendizagem (19); e partindo das produções de sentidos que professores e alunos atribuem ao processo ensino/aprendizado e à sua visibilidade por meio dos usos de registros avaliativos(8).

Reparamos que essas duas entradas de pesquisas empíricas tomam, principalmente, fundamentação epistemológica nas teorizações das concepções avaliativas: formativa (VILLAS BOAS, 2010), mediadora (HOFFMANN, 1999) e investigativa (ESTEBAN, 2000).

Partindo dessas concepções avaliativas, os estudos mapeados apontam a materialização por diferentes registros avaliativos, por meio de atos avaliativos individuais do aluno (cadernos, provas, fichas autoavaliativas, desenhos), do professor (cadernos, fichas de observação) e do professor e do aluno em conjunto (portfólios, cartazes, murais, gráficos de participação). No contexto das pesquisas, cuja entrada investigativa foi a produção de sentidos, as análises caminham na direção de compreender: a) os sentidos que os docentes atribuem ao seu fazer com práticas avaliativas, tendo em vista o desenvolvimento do processo educativo dos alunos; b) os sentidos que o aluno atribui ao fazer avaliativo de seu professor; e c) os sentidos que os discentes produzem sobre si, em suas práticas com os saberes compartilhados em aula.

Identificamos, nessas iniciativas de pesquisas com produção de sentidos e avaliação, que a maioria dos estudos se centra na discussão de sentidos atribuídos a prática avaliativa tomando como escuta a fala do professor. Dessa maneira, há um direcionamento do debate no sentido de que avaliação da

aprendizagem seja centralizada no docente, o que implica dar mais visibilidade aos sentidos do ensinar do que do aprender.

No campo da Educação Física, identificamos poucos estudos (SANTOS, 2005; MELO, 2008; DANTAS, 2011; ESCUDERO, 2011) que se disponibilizaram ao diálogo com os alunos e professores, visando a construir possibilidades à prática avaliativa nesse componente curricular. Essas iniciativas, ao anunciarem as concepções de avaliação –formativa, investigativa e indiciária – defendem diferenciadas materializações do processo avaliativo produzido na/pela interação professor/aluno, consubstanciado pelo consumo dos registros avaliativos: portfólios, fichas autoavaliativas, desenhos, cadernos do professor e do aluno, gráfico de participação. Destacam que esse fazer avaliativo favorece a reflexão sobre e para a ação, permitindo uma análise do praticado, bem como a projeção de novas ações centradas no ensino e na aprendizagem.

Pontuamos que não identificamos estudos que analisam a produção de sentidos com avaliação da aprendizagem na Educação Física nas dissertações e teses do período de 2000 a 2015. Localizamos poucos estudos sobre a prática avaliativa por meio de registros imagéticos – fotografias e filmagens. Apesar de anunciarem que há potencialidade em seus usos, os trabalhos mapeados tratam esse tipo de fontes, aliadas ao fazer de portfólios, principalmente nos usos de desenhos infantis (MOURA, 2007; MELO, 2008; RAIZER, 2009).

Ao falarmos sobre o campo acadêmico de um lugar autorizado (CERTEAU, 2006), a constituição do debate de avaliação da aprendizagem na educação básica, apresentamos a análise dos 15 anos de trajetória de pesquisa com a temática pelo grupo Proteoria (2000 a 2015). Destacamos que a produção dos pesquisadores tem como característica a constituição de projetos de pesquisas que geram diversos estudos em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado. Os achados e proposições apontados pelas investigações conferem esforços para aprofundamentos e surgimentos de novos projetos com a temática. Assim, por meio tanto de estudos empíricos com os autores dos cotidianos da educação básica, como por investigações documentais, principalmente do tipo “Estado do Conhecimento” (SANTOS, 2002; SANTOS et al., 2018), fomentamos a contínua produção da teorização da avaliação

indiciária (SANTOS, 2005). Esse movimento teórico-epistemológico segue um fazer pelas práticas de tradução (SANTOS, 1989) das invenções de professores e alunos da escola com avaliação e aprendizagens com práticas corporais.

Dessa maneira, a teorização da avaliação indiciária, ao reconhecer o protagonismo das autorias do aprender e do ensinar aos praticantes da educação básica, assume a noção de que a produção do conhecimento científico é um exercício operado com as invenções teóricas e práticas desses sujeitos, no como fazer processos avaliativos, em uma lógica de contínua revisitação da teoria, juntamente com as possibilidades apresentadas nas partilhas com a escola. Identificamos, com a análise da história dessa teorização, a necessidade da incorporação de um arcabouço teórico-metodológico que ofereça elementos à análise do avaliar, na perspectiva dos sentidos dos aprendentes sobre as experiências de aprendizagens, aprofundando apontamentos aos usos de registros avaliativos imagéticos.

Nesse caminho, apresentamos, como arcabouço teórico e prático, a avaliação indiciária à perspectiva investigativo-formativa, pela qual o avaliar a projeção do ensino e das aprendizagens toma centralidade no que o aluno faz com o que aprende. Operamos com as teorias da perspectiva experiencial do sujeito (JOSSO, 2002), da filosofia da linguagem (BAKHTIN, 1992) e do debate sobre a narrativa (BENJAMIN, 1994, 2008), além da concepção dialógica de educação (FREIRE, 2001, 2002), para apontar a ação avaliativa como práticas investigativas dos aprendentes que relacionam, a todo o momento, as projeções do aprender com os sentidos das produções com os conhecimentos nos diferentes espaços formativos que o sujeito vivencia ao longo de sua história de vida.

Pontuamos que um dos principais reforços na teorização está na incorporação da prática avaliativa por investigação narrativa. Nossos apontamentos se traduzem no como fazer a materialização avaliativa, tomando o narrado por professores e alunos como caminho para a projeção do ensino e de aprendizagens. Dessa maneira, sinalizamos a materialização do avaliar, focalizando a análise do processo educativo, na centralidade nas práticas de



leituras (CERTEAU, 1994) dos praticantes, visibilizadas por meio dos diferentes modos de narrar o vivido.

Além disso, aprofundamos a discussão sobre o registro imagético, ofertando consistência teórica à avaliação na Educação Física, apontando o processo de investigação do aprender por meio das escritas-narrativas corporeizadas pelas/com as experiências das práticas corporais, delineando os modos de projeções de aprendizagens na formação do corpo biográfico.

Nos dois últimos capítulos da tese, apresentamos iniciativas de estudos de campo do tipo pesquisa (auto)biográfica experiencial (SOUZA, 2006) com a Educação Física escolar, objetivando analisar como os sentidos atribuídos pelos alunos às experiências de práticas avaliativas de Educação Física no ensino fundamental sinalizam o desenvolvimento e projeções das aprendizagens ao longo de oito anos de escolarização. Além disso, analisamos como os usos de múltiplos registros imagéticos (desenhos, diários de Educação Física, histórias em quadrinhos, portfólio fotográfico) ofertam elementos que nos levam a pensar como fazer o processo avaliativo indiciário na perspectiva investigativo-formativa.

Os achados apontam a potencialidade dos usos dos registros imagéticos: portfólio fotográfico, diário da Educação Física, histórias em quadrinhos etc., como modos que indicam como fazer o processo avaliativo indiciário investigativo-formativo. A relevância se encontra nas maneiras pelas quais a imagem se apresenta como escritas (auto)biográficas dos alunos sobre suas experiências de aprendizagens com práticas corporais.

Demonstramos, com a pesquisa, que os alunos atribuem sentidos positivos aos usos dessa materialização avaliativa, por dois aspectos: eles se reconhecem como autores do processo de reflexão sobre a ação do percurso educativo, como também veem no registro imagético uma experiência avaliativa de ato contemplador de encontro com as invenções éticas e estéticas do fazer com as práticas corporais. Assim, as leituras das experiências vividas com as imagens dos desenhos, fotografias, histórias em quadrinhos etc. puxam fios da rememoração do vivido, ampliando as marcas que formam seus corpos biográficos (JOSSO, 2010), ao destacarem elementos desenhados da

imbricação do eu em diferentes situações de atividades praticadas no processo educativo.

Entendemos que, para defendermos a tese da proposição de um *corpus* de saberes teórico-práticos, procedemos à incorporação de elementos à avaliação indiciária para pensarmos em possibilidades de práticas avaliativas na Educação Física escolar, fundamentadas na produção de sentidos para a aprendizagem e na materialização desse processo nos usos de registros imagéticos. Constituímos a hipótese, confirmada, de que a incorporação dos elementos da teoria experiencial do sujeito (JOSSO, 2010), da filosofia dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1992), do debate de narrativas (BENJAMIN, 1994, 2008) e produção de escrita das histórias cotidianas (CERTEAU, 1994, 2006), bem como a concepção de educação dialógica em Paulo Freire ofertam à avaliação indiciária elementos teóricos para a discussão do avaliar na perspectiva do que o aluno faz com o que aprende.

As potencialidades da teorização da avaliação indiciária, na perspectiva investigativo-formativa, estão, primeiramente, em anunciar o avaliar na centralidade do protagonismo do aluno no processo formativo, compreendendo que o aprender são atos individuais e coletivos; entendendo, com isso, a importância da produção das práticas avaliativas nas/pelas narrativas das experiências de ensino e de aprendizagens, materializadas em registros que deem visibilidade às interpretações dos caminhos percorridos na trajetória dos aprendentes da formação humana.

Essa necessidade nos fez anunciar a importância do lugar das práticas (auto)avaliativas, principalmente no como fazer sua materialização, para além da oralidade em sala de aula. Para isso, apontamos a produção de registros imagéticos como caminhos ao processo de rememoração dos acontecimentos, em suas dimensões estéticas, plásticas e em movimentações dos sujeitos no ato das práticas educativas. A imagem, ao mesmo tempo em que mostra o aluno consigo mesmo na construção com os conhecimentos, puxa reflexões sobre as ações do professor sobre como o aluno supera as adversidades, como interagiu com os outros colegas nas aulas.

Nesse sentido, outra potencialidade da teorização da avaliação indiciária, na perspectiva investigativo-formativa, está no ato de apontar processos de

reflexão sobre o ensinar e o aprender da Educação Física, por meio dos usos registros por imagem.

Sinalizamos, ainda, que avaliar na Educação Física, se constitui em promover investigações narrativas de um aprender que se inscreve corporalmente, contudo as reflexões sobre o experienciado com a prática corporal também são enunciadas por outros materiais narrativos. Assim, é potencial a produção de um inventário de registros avaliativos, formados por diversas entradas metodológicas que possibilitam aos alunos narrarem, no encontro de si com os outros, por meio de diversas fontes que contam aos sujeitos a sua história com o aprender em um determinado recorte sociocultural.

Como o aprender com a prática corporal é uma invenção do aprendente por atos estéticos e expressivos, apontamos a prática avaliativa indiciária na Educação Física, nos usos de registros imagéticos, como caminhos para a análise da dimensão verbo-visual (BAKHTIN, 1992; BRAIT, 2013) dos conhecimentos ensinados e aprendidos. Esse fazer é uma experiência de ato contemplador (BAKHTIN, 1992) dos alunos e professores, que exige um exercício sensível de escuta de si e do outro, considerando as enunciações implícitas no materializado como aquelas constituídas, no presente, pelo seu leitor.

A prática avaliativa indiciária investigativo-formativa trata a imagem como produtos de escrita da História (CERTEAU, 2006) que, constantemente, se movimentam, ao produzirem leituras das narrativas oriundas da rememoração do praticado com a Educação Física. O professor, no presente, ao levar os alunos ao lugar de narradores em frente ao material imagético, desenvolve processos formativos introspectivos (interrogando a si) e prospectivos (interrogando os outros sujeitos) para quem lê as imagens, os quais projetam outros sentidos (BAKHTIN, 2008) às experiências educativas vivenciadas.

Por isso, outra potencialidade que a teorização da avaliação indiciária traz vem do lugar ocupado pelo professor no processo avaliativo. Sua ação é de mediador, ação intencional, planejada e provocativa, no intuito de, a todo o momento, levar o aprendente à ampliação das leituras sobre o ensinado. Para isso, é necessário o acompanhamento contínuo dos modos como os discentes narram o que vêm aprendendo, ofertando indícios (GINZBURG, 1989) à

progressão das aprendizagens. No contexto da Educação Física, o desafio posto ao docente, nas análises avaliativas do processo educativo com as práticas corporais, está na maneira pela qual ele interroga os registros imagéticos, como também desafia os alunos a constituírem indagações às suas próprias narrativas. É essa ação, no avaliar, que desenvolve a identificação dos sentidos dados às experiências praticadas na Educação Física, potencializando as tomadas de decisões e projeções do aprender.

Nesse momento, muitos desafios são gerados na continuidade da constituição da teorização da avaliação indiciária investigativo-formativa, exigindo dos pesquisadores maiores iniciativas empíricas com professores e alunos da educação básica, no intuito de analisar as possibilidades de práticas avaliativas que tomem a formação humana como eixo de constituição do processo educativo.

Dessa maneira, é potencial que haja novos estudos que ampliem os usos e discussão da teorização da avaliação, entendendo que essa proposição teórico-prática não se limita aos fazeres na Educação Física. Há a necessidade de ampliar a própria teorização pensando as possibilidades do avaliar em outros componentes curriculares e nas relações com as especificidades do ensinar e aprender em cada etapa da educação básica.

Como sinalizado pelos estudos empíricos da tese, trazidos nos Capítulos V e VI, é preciso que se efetivem futuras investigações na análise das projeções das aprendizagens, tomando os registros imagéticos para problematizações longitudinais na relação entre progressões horizontais e verticais dos saberes ao longo da Educação Física, na escolarização dos aprendentes na educação básica.

Os estudos de “Estado do Conhecimento” trazidos nesta tese também indicam lacunas aos pesquisadores do campo da avaliação do ensino e aprendizagem na educação básica, especialmente, na necessidade de aumento de estudos que problematizem a prática avaliativa no encontro dialógico do docente com os aprendentes, sinalizando os sentidos ao que se ensina, ao que se aprende e, com eles, à projeção do processo educativo. Além disso, constatamos demanda de trabalhos que analisem e apontem possibilidades de propostas à formação inicial e continuada docente, com a finalidade de gerar novas

compreensões sobre a atuação profissional para a produção de processos avaliativos que dialoguem com as realidades e complexidades do dia a dia da educação básica.

Entendemos que esta tese é mais um produto da trajetória de pesquisas com avaliação educacional do grupo Proteoria, o qual se apresenta há 18 anos, com um coletivo de pesquisadores que busca a produção do conhecimento científico na perspectiva de ações compartilhadas com autores da educação básica, por práticas interpretativas associadas a processos dialógicos contrários a ações que objetivem homogeneizar a produção dos tempos-espacos escolares, mas, sobretudo, valorizar as invenções da construção de projetos coletivos para o desenvolvimento da educação brasileira. Colocamo-nos à disposição para, a partir dos problemas e possibilidades encontrados pelos professores e alunos no fazer pedagógico diário, criar, inventar, negociar, compartilhar outros possíveis, a partir de referências das próprias práticas educativas e em diálogo com teorias, especialmente, na temática avaliação da Educação Física escolar (SANTOS, 2010).

No diálogo com Alves e Leite (2012), compreendemos que a organização e consolidação de um grupo de pesquisa é uma iniciativa trabalhosa que exige de professores universitários uma demanda intensa de tempo e dedicação ao ensino da cultura de pesquisa. Especialmente na pós-graduação, entendemos que os textos de tese e dissertação é um trabalho tecido a várias mãos, enriquecido na prática do olhar do outro de cada componente do grupo de pesquisadores. No processo de trabalho de aprender a aprender, nas discussões das pesquisas desenvolvidas, sugerimos críticas e, com isso, nos tornamos, cada um, coautor do estudo. Daí afirmamos que o texto é coletivo e, com ele, efetivou-se um exercício à formação da futura docência no ensino superior.

Assim, a autora desta tese, ao pesquisar processos (auto)avaliativos do ensinar e aprender com vistas à formação humana, produz, ao final deste trabalho, ações introspectivas e prospectivas que a fazem sinalizar outros sentidos à sua trajetória docente, como professora há 18 anos na educação básica, aluna do Centro de Educação Física/Ufes, desde o ano de 1997, lugar onde nos formamos educadora da formação inicial a continuada em nível de Pós-Graduação *lato sensu* e *strito sensu*, e no grupo Proteoria há oito anos.

Nesse caminhar, produzimos muitos textos com o outro, não apenas acadêmicos, mas, também narrativas (auto)biográficas responsáveis pela chegada até este momento de finalização de um processo formativo. A história da professora Aline é um dos testemunhos à parceria Universidade-Escola de produção do conhecimento científico e formação docente desenvolvida no grupo Proteoria, primordialmente, de investimento no profissional da educação com vistas à atuação na educação básica e no ensino superior.

É necessário, portanto, à pesquisadora e aos outros componentes do grupo Proteoria navegar por mares e descobrir ilhas ainda não habitadas. Na leitura da História pelo presente (BLOCH, 2001), tendo o futuro no agora como categoria de sentido vivencial (BAKHTIN, 1992), sinalizamos aos autores do Proteoria que abram novas possibilidades de ampliação do debate da avaliação no diálogo com grupos de pesquisas, instituições de ensino superior em nível nacional e em práticas de internacionalização da produção científica, com as Secretarias de Educação e escolas locais, iniciativas com vistas à colaboração na formação continuada do magistério da educação básica.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, E.M.S. **Concepção e práticas de professores em avaliação da aprendizagem**. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

AFONSO, A. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ALLAL, L.; LOPEZ, L. M. L'évaluation formative de 'apprentissage': revue de publications en langue française. In: ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. **L'évaluation formative**: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires. Paris: OCDE, 2005. p. 265-290.

ALBUQUERQUE, A. S. **Quem são os outros na/da avaliação**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

ALBUQUERQUE, L. C. **Avaliação da aprendizagem**: concepção e prática de professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2012.

ALMEIDA, A.M.B. **Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos**: sentidos da prática avaliativa docente. 2008. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

ALVAREZ MENDEZ, J. Avaliação por competências. In: SACRISTAN, G. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

ALVAREZ MENDEZ, J. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Madrid, Artmed Editora, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. A revisão de bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis — o retorno. In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A.M.N.(Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, N; LEITE, R, G. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A.M.N.(Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I.; Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In.: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, N. *et. al.* **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, T.F. **O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil**. 2011. 348 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ALVES, W. F.; SOARES JUNIOR, N. E. Educação física escolar e a avaliação: análise dos trabalhos apresentados no GTT–Escola no período de 1997 a 2005. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007. **Anais...** Recife: CBCE, 2007.

AMARAL, A.L. Avaliação educacional em Minas Gerais nas décadas de 1920 a 1950. In: DALBEN, A.I.L.F. **Avaliação educacional: memórias, trajetórias e propostas**. Belo Horizonte: UFMG Editora. 2008.

AMARAL, A.M.B. **Avaliação da aprendizagem na escola ciclada**. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ANDRADE, J.A.L. **Avaliação da aprendizagem: do discurso revelado a prática pedagógica** (um estudo de caso no ensino médio em Maracanaú – CE). 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ANDRÉ, M. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2010.

AROEIRA, K. P.; FERREIRA NETO, A. A constituição curricular no ensino fundamental, médio e superior no Brasil: o debate na Revista Brasileira de Ciências do Esporte nas décadas de 1980 e 1990. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: CBCE, 2001. CD-Room, GT5.

BACELAR, W.F. **Práticas avaliativas de um professor de educação física em uma escola particular de Belo Horizonte: um estudo de caso**. 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Pontifícia de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BAKHTIN, M. **Por uma filosofia do ato responsável**. Curitiba: Pedro e João Editores, 2008.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992

BALIERO, F.F. **O processo de avaliação da cultura corporal realizado por professores de educação física do ensino fundamental nos anos iniciais do município de Assis Chateaubriand – PR**. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.



BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARRETO, E. S. S.; PINTO, R. P. **Avaliação na educação básica (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2001.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p.51-82.

BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem**. 2<sup>o</sup> edição. São Paulo: Duas Cidades editora, 2013.

BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica. arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERMUDES, R. F. **A construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de educação física**. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BERNÍ, K.D.C. **Avaliação por parecer descritivo na educação física escolar: um estudo de caso**. 2010. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BETTI, M; JARDIM, J.G. Mudança curricular e a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na educação física. **Revista Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 215-228, jul./dez. 2014.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. In: \_\_\_\_\_. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, v.5, n.1, p.7-74, 1998.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLZAN, E.; SANTOS, W dos. Propostas didático-pedagógicas e suas projeções para o ensino da educação física. **Revista da Educação física** (UEM. On-line), v. 26, p. 43-57, jan., 2015.

BOLZAN, E; VENTORIM, S.; LOCATELLI, A.B. Narrativas de Estágio Supervisionado da Formação Inicial em Educação Física. In: LEITE, Y, U, F. *et al.*. (Org.). Políticas de formação inicial e continuada de professores. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012. v. 2, p. 354-373.

BOLZAN, E. **Das prescrições às práticas de pesquisa/formação compartilhadas: o lugar do livro didático na educação física**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e o saber docente**. Campinas: Papirus, 1998.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Rio de Janeiro: Atica, 1983.

BRAGA, M.S.C. **(Auto)avaliação da aprendizagem**: uma investigação sobre suas possibilidades nos anos iniciais do ensino fundamental. 2013. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

BRANDÃO, J.A. A educação física na escola do vestibular: as possíveis implicações do Enem. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun., 2014.

BRESCIANE, A.L.A. **Avaliação na educação infantil**: o que nos revelam os relatórios de um município paulista. 2015. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CALHEIROS, V.C. **A avaliação em educação física escolar na escola nova sociedade**: as relações de manutenção e eliminação. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CANDAU, V. M.; OSWALD, M. L. M. B. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 25-36, nov. 1995.

CALDEIRA, A.M.S. Ressignificando a avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 2000.

CALVAZAVARA, M.S.T. **As práticas avaliativas e os registros de resultados nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo de caso. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CAMARGO, C.C.O. **Métodos de avaliação formativa**: desatando nós e alinhando possibilidades. 2014. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CARRANO, P.; BRENNER, A, K. A escuta de jovens em filmes de pesquisa. **Educação e Realidade**, v. 42, p 439-454, jan./abr. 2017.

CARRANO, P.; MARTINS, C.H.S.. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CARNEIRO, F.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W. **Práticas científicas em educação física**: tradições e tensões. Curitiba: CRV, 2015.

CARVALHO, J. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alit; Brasília, DF: CNPq, 2009.

- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**<sup>1</sup>: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2006.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARTIER, A.M. **Práticas de leitura e escrita**. história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- COCO, V. **A dimensão formadora das práticas de escrita de professores**. Curitiba, CRV Editora, 2014.
- COELHO, M.F.A. **O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil**: uma questão de avaliação? 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.
- COIMBRA, C.F.N. **Instrumentos de avaliação da escola**: repertório inicial. 2015. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- COLASANTO, C.A. **A linguagem dos relatórios**: uma proposta de avaliação para a educação infantil. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- COLL, C. *et. al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006
- CARDOSO, C.A. **Diálogos sobre diferença e avaliação**: (re)significando o debate sobre os exames standardizados a partir das experiências docentes. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.
- CORREA, L.C. **O portfólio na autoavaliação da aprendizagem**: em foco, a educação infantil. 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- CORREA, M.S. **A prática avaliativa no ciclo da infância**: um estudo em escola multiseriadas. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- CORREA, M.T. O. **Avaliação e a qualidade da educação infantil**: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos nas creches e na pré-escola. 2007. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2007.

CORREA, R.R. **Avaliação formativa**: mapa conceitual na autorregulação da aprendizagem. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

COSTA, A.F.G. **Práticas avaliativas em matemática de professores do ensino fundamental**. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

COSTA, D.S. **Autoavaliação em matemática**: uma experiência com alunos das séries finais do ensino fundamental. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2013.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, p.1-18. 2010.

DANTAS, A. R. **Avaliação da Educação Física na escola**: análise de uma proposta de intervenção. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

DARIDO, S. C. A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. 5., 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1999, CD-ROM.

DARIDO, S. C. **educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. Avaliação em Educação na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Ed.Guanabara Koogan, 2005.

DELORY-MOMBERGUER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DEMO. P. **Avaliação qualitativa**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. D. e RISTOFF, D. (Org.) **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002

DIDI-HUBERMANN, G. **Remontar, remontagem (do tempo)**. Disponível em: [http:// www. \[http://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2016/07/cad\\\_47.pdf\]\(http://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2016/07/cad\_47.pdf\)](http://www.chaodafeira.com/wp-content/uploads/2016/07/cad_47.pdf) . Acesso em: 12 jun. 2017.

DIDI-HUBERMANN, G. Quando as imagens tocam o real. **Pós**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204-209, 2012.

ESCUDERO, N.T.G. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoietica. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2011.

ESTEBAN, M. T. A negação do direito a diferença no cotidiano escolar. **Avaliação**, Campinas, v.19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014.

ESTEBAN, M.T.; AFONSO, A. **Olhares e Interfaces**: reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

ESTEBAN, M.T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, v.1, n.12, p. 123-134, 2009.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ESTEBAN, M.T. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FALCÃO, J. *et.al.* Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 615-631, jul./set. 2012.

FARIA FILHO, L.; GONÇALVES, I.A. Acesso, permanência e avaliação escolar na constituição da escola primária em Minas Gerais. In: DALBEN, A.I.L.F. **Avaliação Educacional**: memórias, trajetórias e propostas. Belo Horizonte: UFMG Editora. 2008.

FERNANDES, A.C.C. **Avaliação, registros e professoras**: escutamentos no CIEP Bento Rubião. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERNANDES, D. Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In: ESTRELA, A. (Org). **Investigação em educação**: teoria e práticas (1960-2005). Lisboa: Educa, 2007.

FERNANDES, A; RODRIGUES, H.A; NARDAN, T.A. A inserção dos conteúdos da educação física no Enem: entre a valorização do componente curricular e as contradições de democracia. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 40, n.1, p.13-24, jun., 2013.

FERRAÇO, C. E.; GOMES, M. A. O. Cotidianos escolares em imagens. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, p. 417-438, jan./mar. 2017

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, N. S. A. Os estudos denominados “Estados da Arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.79, v.1, ago. 2002.

FERREIRA NETO, A. *et al.* **Catálogo de periódicos de educação física e esporte (1930-2000)**. Vitória: Proteoria, 2002

FERREIRA NETO, A.; *et al.* Por uma teoria da educação física brasileira na imprensa periódica de ensino, técnica e científica. **Movimento**, Porto Alegre, v.20, n.1, p. 1473-1497, 2014.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: SP, Papyrus, 1994.

FREIRE, P; FAGUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e terra, 1º edição, 1984.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Cortez, 1982.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1979.

FROSSARD, M. **Memórias de formação inicial e projeções para atuação profissional: diálogos sobre avaliação com acadêmicos de educação física**. 2015. Dissertação (mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

GALVÃO, E.C.O. **O compromisso formativo na avaliação da aprendizagem em química: das concepções as abordagens do erro**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

GLAP, G. **Avaliação na/da educação infantil: estado da arte 2000-2012**. 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

GONZALEZ, F.J; FRAGA, A.B. **Afazer da educação física na escola:** planejar, ensinar, partilhar. Erechin: Editora Edelbra, 2012.

GUERRA, G.K.S. **Avaliação processual:** um estudo das representações sociais de professores da rede municipal de Recife. 2009. 320 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

GUIMARÃES, A.L.B. **A avaliação da aprendizagem em arte.** 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

GUIMARÃES, A. P. **Avaliação da aprendizagem:** um estudo das concepções e práticas de professores de Língua Portuguesa. 2008. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação). — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. Treze “teses” sobre a pós-graduação no Brasil em Filosofia, Ciências Sociais e Educação. In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A.M.N.(Orgs). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIRARDI, M.M.M. **Avaliação da recuperação da aprendizagem em uma escola pública de ensino fundamental.** 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GINZBURG, C. **Mito, emblemas e sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HOFFMANN, J. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. In: HOFFMANN, J. **Cadernos da Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1992.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: mito e desafio. Porto Alegre: Mediação Editora, 1991.

HARLEM, W. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In: GARDNER, J. **Assessment and learning**. London: Sage, 2006. p. 103-118.

JOSSO, M.C. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.1, p 19-31, jan./abr., 2010.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2000.

KOBASHI, N.Y.; SANTOS, R.N.M. Institucionalização da pesquisa científica no Brasil: cartografia temática por meio de técnicas bibliométricas. **TransInformação**, Campinas, n.18, v.1, p. 27-38, jan./abr. 2006.

KRAUSE, H. T. **Traços da construção da avaliação formativa no currículo do ensino fundamental**: a evolução do processo de registro. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itají, 2005.

LARRODA BONDIÁ, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 29, 2002.

LAUNÉ, V.C.R.S. **Uma experiência desafiadora em relação à avaliação da aprendizagem**. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LEAL, C.C. **Avaliação da aprendizagem por portfólio**: representações sociais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

LIMA, E.S. Avaliação por colegas: aprendendo a ser avaliador. In: VILLAS BOAS, B. **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus Editora, 2016.

LOCATELLI, A. **Saberes docentes na formação de professores de educação física**: um estudo sobre práticas colaborativas entre Universidade e Escola Básica. 2007. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

LEIMING, E.S.F. **Avaliação da aprendizagem em inglês como língua estrangeira**. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.



- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- LOPES, S.L. **Os sentidos atribuídos pelos professores no ensino médio as práticas avaliativas**. 2013. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2013.
- LOPEZ-PASTOR, V. E. Nuevas perspectivas sobre evaluación en educación física. **Revista de Educación Física**, Madri, n. 29, v. 3, p. 4-13, 2013.
- LOPES, A. C.; LOPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUIS, S. M. B.: **Escrevendo a avaliação**: a escrita de diários como exercício avaliativo. 2007. 298 f. Tese (Doutorado em educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.
- LUSARDO, R.C.C. **Avaliação na educação infantil**: concepção de professores sobre o papel do portfólio. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.
- MACEDO, L.R. Práticas avaliativas em educação física no ensino fundamental I. 2011. **Relatório**. Vitória, 2011. (Iniciação Científica/Ufes).
- MACEDO, L.R. Práticas avaliativas na educação física: olhares e perspectivas. 2012. **Relatório**. Vitória, 2012. 20p. (Iniciação Científica/Ufes).
- MACHADO, S.M.G. **Concepção e práticas**: o dilema da avaliação da aprendizagem. 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2011.
- MARINHO, M.P. **A avaliação sob a ótica do aluno**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2009.
- MATHIAS, B.J.; SANTOS, W. dos. Narrativas de infância na educação física: construindo possibilidades avaliativas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 6., 2014. **Anais**. Rio de Janeiro: Biograph, 2014.
- MATHIAS, B. J. Educação física escolar: da obrigatoriedade da nota à necessidade da avaliação. **Relatório**. Vitória, 2013. (Iniciação Científica/Ufes).

MATHIAS, B, J. Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências dos alunos com dois anos de escolarização. **Relatório**. Vitória, 2014. (Iniciação Científica/ Ufes).

MATHIAS, B, J. Avaliação na educação física escolar: inventariando possibilidades de práticas. **Relatório**. Vitória, 2015. (Iniciação Científica/Ufes).

MATSUMOTO, M. H. **Avaliação e educação física escolar**: práticas cotidianas de professores da rede pública do estado de São Paulo. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MATOS, J. C.*et al.* A produção acadêmica sobre conteúdo de ensino na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, p. 127-148, abr./jun. 2013.

MATOS, J. C.*et.al.*. Conteúdos de ensino da educação física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. **Revista da Educação física** (UEM. On-line), v. 26, p. 181-199, 2.tri, 2015.

MAXIMIANO, F. Práticas avaliativas de educação física no ensino fundamental II. 2011. **Relatório**. Vitória, 2011. (Iniciação Científica/Ufes).

MAXIMIANO, F. Autobiografias discentes: narrativas de experiências avaliativas vivências nas aulas de educação física do ensino fundamental, médio e formação inicial. **Relatório**. Vitória, 2012 (Iniciação Científica/Ufes).

MAXIMIANO, F.L.; SANTOS, W dos. Práticas avaliativas em educação física na educação básica: memórias discentes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS. 2, 2012, Niterói. **Anais**. Niterói: Grupalfa, 2012.

MAXIMIANO, F.L.; RUFINO, S.K.; SANTOS, W. dos. Avaliação na educação física escolar nas séries finais do ensino fundamental: prescrições e apropriações. In: CONGRESSO SUDESTE DO COLEGÉDIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Anais**. n 3, 2010, Niterói: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2010.

MELO, L, F. **O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em educação física**. 2008. 318 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2010.

MELO, L, F. **Tecendo tramas sobre avaliação da aprendizagem em educação física escolar**. 2011. 332 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.

MELLO, A, S.; SANTOS, W. dos. **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: CRV, 2012.

MELLO, A. S. *et.al.*. Educação física na educação Infantil: um estudo em periódicos da área. In: MELLO, A.; SANTOS, W. dos. (Org.). **Educação física**

**na educação infantil:** práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: CRV Editora, 2012.

MELLO, A. S. *et al.*. Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, 2015, v. 27, n. 45, p. 28-43, set. 2015.

MELLO, L.; MIRANDA, A.; FERRAZ, O.; PICCOLO, V. N. Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 1-29, jan./mar. 2014.

MILEO, C.D. **O significado do erro na avaliação da aprendizagem**. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São de Paulo, São Paulo, 2011.

MIRANDA, J.R.A. A avaliação das aprendizagens na educação de jovens e adultos por meio do portfólio. 2011. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2011.

MOLINA NETO, V. *et al.* A educação física no ensino médio ou para entender a era do gelo. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 52, p. 85-105, set, 2017.

MOLINA NETO, V. A prática pedagógica do professorado de educação física no cotidiano escolar: pesquisar e aprender: metraponto de vista. In: MOLINA NETO, V. *et al.* **Quem aprende?** pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Ed.Ijuí, 2009.

MORAES, D.A.F. **Avaliação formativa:** resignificando a prova no cotidiano escolar. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

MOREIRA, S.A. A prática da correção do exercício no ensino fundamental I. 2012. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**. Campinas: Cortez Editora, 2000.

MORIN, E. **A ciência com consciência**. Lisboa: Edições Europa, 1982.

MOTA, M. O. **Avaliação e cotidiano escolar:** usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MOURA, E.M.B. **Avaliação na educação infantil e sua relação com os processos de aprendizagem**. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MUGNANI, R.; CARVALHO, T.; CAMPANATTI-OSTIZ, H. Indicadores de produção científica: uma discussão conceitual. In: POBLACIÓN, D.A.; WITTER, G.; SILVA, J. F. M. (Org.). **Comunicação e produção científica**: contexto, indicadores e avaliação. São Paulo: Angellara, 2006.

NASCIMENTO, A. C. S. **Mapeamento temático de teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil (1994-2008)**. 2010. 321 f. Tese (Doutorado em ciência da informação) — Programa de Pós-Graduação em Ciência da informação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, J.R.A. **Experenciando a avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos**. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

NASCIMENTO, M.C.M. **Avaliação da aprendizagem**: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

NOGUEIRA, V.L.C. **Registros avaliativos do professor dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2006.

NOVAES, R, C.; FERREIRA, M, S; MELO, J, G. As dimensões da avaliação na educação física escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 146-160, jun. 2014.

NOVOA, A. Entrevista com Antônio Nóvoa. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 1, n.1, p. 416-418, maio. 2013.

NOVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992

NOSELLA, P. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 43, p. 177-183, jan./abr., 2010. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a13v15n43.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a13v15n43.pdf)>, Acesso em: 9 mar. 2016.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. *Saberesfazer*es praticados no currículo e na formação continuada. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), São Paulo, v. 7, p. 343-267, ago. 2011.

OLIVEIRA, F.F.; VOTRE, S.J. Bullying nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 2, p 173-197, maio/ago. 2006.

OLIVEIRA, M.R.R.; PIRES, G.L. O primeiro olhar: experiências com imagens na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.2, jan. 2005.

OLIVEIRA, M. R. R. Os usos da fotografia na Educação Física escolar. In: ARAUJO, A.A.; SANTOS, A.P.; MENDES, M.I.B.; MELO, J.P. (Org). **Diálogo entre Educação Física e Comunicação**: compartilhando saberes e práticas. 1ed.Natal: EDUFRN, 2015.

OLIVEIRA, R.R. Cultura de movimento e fotografia na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.2, p 147-164, maio/ago. 2005.

PACHECO, J.; FATIMA PACHECO, M de. **A avaliação da aprendizagem na escola da ponte**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PACHER, J.C. **Efeitos de sentidos da avaliação da aprendizagem para alunos da educação de jovens e adultos**. 2011. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

PADILHA, D.S. “**Professora, quando a gente vai deixar de ser da senhora?**” Reflexões sobre o papel da avaliação na prática docente de duas turmas do ciclo de alfabetização. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

PEREIRA.M.S. **A avaliação no bloco inicial da alfabetização**: a realidade de uma escola do Distrito Federal. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2008.

PEREZ-SAMINIEGO, V.M. et al. La investigación narrativa en la educación física y el esporte: qye es y para que sirve. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 11-38, jan./mar. 2011a.

PEREZ-SAMINIEGO, V.M. et al. El análisis narrativo en la educación física el deporte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 11-42, out./dez. 2011b.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

POLTRONIERI, H; CALDERON, A. I. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista estudos em avaliação educacional em questão. **Avaliação**, Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 467- 487, jul. 2015.

POLTRONIERI, H.; CALDERON, A. I. Avaliação na educação básica: a revista estudos em avaliação educacional. **Revista Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p.82-103, set./dez. 2012.

POLTRONIERI, H; CALDERÓN, A. I. Avaliação da aprendizagem na educação básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). **Revista**

**Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), Curitiba, v. 13, p. 873-893, set/dez 2013a.

POLTORNIERI, H; CALDERON, A. I. Avaliação na educação básica: mapeamento da produção científica disseminada na Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação (1999-2008). **Meta: Avaliação**, v. 5, p. 171-190, 2013b.

PONTES JUNIOR, J.A.F. **Avaliação de ensino-aprendizagem nas aulas de educação física nas escolas públicas e particulares de Fortaleza**. 2013. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

PORTUGAL, J.F. **Práticas avaliativas no ensino fundamental**: entre o dizer e fazer no cotidiano de sala de aula, 2005. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2005.

RAIZER, C.M. **Portfólio na educação infantil**: desvelando possibilidades para a avaliação formativa. 2007. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RAMIRES, C.M. **A construção do portfólio de avaliação em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo**: um relato crítico. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2008.

RIBEIRO, A.P.M. **A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças**. 2011. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

RIBEIRO FILHO, J.P.S. **Ressignificando o conceito de avaliação da aprendizagem na prática de professores do ensino médio do CEFET – PI**. 2006. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

ROCHA, R.S.L; DAOLIO, J. A prática pedagógica de educação física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.15, n.2, p 517-529, jan/mar. 2014.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

RUIZ, R.S.C. **Avaliação e alfabetização**: um intertexto. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANCHES NETO, L. *et al.* Propostas curriculares de educação física: podemos esperar por mudanças? O caso da rede estadual de ensino de São Paulo. In: SOEIRIEO, M.I.P.; SILVA, M.I. **Educação física escolar**: pesquisas e reflexões. Natal, Editora UFRN, 2014.

SACRISTAN, G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTAN, G; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, W. dos. et al. Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Movimento**, v. 24, p. 09-22, 2018.

SANTOS, W. dos. et al. Projeto brincando de circo: práticas compartilhadas no cotidiano escolar. In: SCHNEIDER, O; GAMA, J.C.F. **Educação física e seus caminhos**. Vitória: Virtual Livros, 2017.

SANTOS, W., dos et al. Significance of assessment experiences during initial teacher training in physical education. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 22, p. 62-71, 2016.

SANTOS, V. F. et al. Educação física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Revista da Educação física**, Maringá, v. 25, p. 539-553, 4.tri. 2014.

SANTOS, W dos. et. al. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015.

SANTOS, W. dos et al. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p.153-179, out./dez. 2014.

SANTOS, V. F. et al. Educação física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Revista da Educação física**, Maringá, v. 25, p. 539-553, 4.tri. 2014

SANTOS, W. dos; NUNES, K.; FERREIRA NETO, A. Currículo e avaliação na educação física: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, O. et al. **Educação física, esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristovão: Editora da UFS, 2008. v. 2.

SANTOS, W. dos; FERREIRA NETO, A.; LOCATELLI, A. B. O debate em periódico sobre avaliação na educação física escolar: percurso e perspectiva. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13, 2003, Caxambu, **Anais...** Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2003.

SANTOS, W dos; FERREIRA NETO, A. Avaliação na educação física escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PESQUISA CIENTÍFICA, 54, 2002, Goiânia, **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira Pesquisa Científica, 2002.

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013a.

SANTOS, W. dos. MAXIMIANO, F de L. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v.19, n. 2, abr/maio, 2013b.

SANTOS, W. dos. **A constituição do campo epistemológico do currículo:** estratégias, apropriações e circularidades culturais operadas na Anped. 2010. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

SANTOS, W. dos. Currículo e avaliação na educação física: práticas e saberes. *In:* SCHNEIDER, O. et al. (Org.). **Educação física esporte e sociedade:** temas emergentes. São Cristovão: Editora da UFS, 2009. v. 2, p. 87-106

SANTOS, W. dos. Pesquisa com os cotidianos da educação física: sinalizando outras possibilidades. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 3. 2010, Niterói. **Anais**. Niterói: Grupalfa, UFF, 2010. p. 2-12

SANTOS, W. dos. **Currículo e avaliação na educação física:** do mergulho à intervenção. Vitória: Proteoria, 2005a.

SANTOS, W. dos. **Currículo e avaliação na educação física:** do mergulho à intervenção. 2005. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005b.

SANTOS, W. dos. Currículo em rede e avaliação: uma experiência com a educação física *In:* ENCONTRO SUDESTE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 7, 2005. Caxambu. **Anais...** Caxambu, Anped, 2005c.

SANTOS, W. dos. **Avaliação na educação física escolar:** análise de periódicos do século XX. 2002. 138 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) — Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

SIBILA, M.C.C. **O erro e a avaliação da aprendizagem:** concepções de professores. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005.

SCHONTENE, M.U.; MOLINA NETO, V. Rotinas, estratégias e saberes de professores de educação física: um estudo de caso etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p.447- 457, jul./set. 2013.

SILVA, A. H. **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física no colégio de aplicação da UFG.** 2010.



307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SILVA, A. H. **A organização do trabalho pedagógico**: educação física e avaliação. Curitiba: Appris Editora, 2015.

SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, J. F. Sentidos de avaliação da educação e no ensino no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, p. 49-64, abri. 2015.

SILVA, M.U. **Avaliação formativa e reflexão pedagógica de um grupo de professores de ensino fundamental II**. 2008. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, E.R.M. **O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens**. 2011. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2011.

SOARES, A.J.G.; MILEN NETO, A.R.; FERREIRA, A.C. A pedagogia do esporte na educação física no contexto de uma escola eficaz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 297-310, abr./jul. 2013.

SOUZA, C. P.; PASSEGGI, M. C. Videobiografias de exclusão na escuta de comportamentos desafiadores na escola. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, p. 89-103, 2016.

SOUZA, E, C. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 222-239, jan./abr. 2006.

SOUZA, J.F. **Avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

SOUZA, N. Avaliação da aprendizagem e atuação docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, p. 149-167, 2006.

SOUZA, S, M, Z. Avaliação da aprendizagem: ênfases presentes na pesquisa no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995.

SPOSITO, M.P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argymmentvm, 2009.

STEINFLE, M.C.B. **Avaliação formativa e o processo de ensino/aprendizagem na educação infantil**. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

SURI, H. A methodologically inclusive model for research synthesis. In: GARDNER, E. **Assessment and learning**. London: Sage, 1999.

TABORDA OLIVEIRA, M. A. Renovação historiográfica na educação física brasileira. In: SOARES, C. L. (Org.). **Pesquisas sobre o corpo**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TINÉ, S.Z.S. **O processo avaliativo em uma escola de ensino médio do Distrito Federal**. 2009. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2009.

TINOCO, E.F.V. **Avaliação em artes: saberes e práticas educativas de professores no ensino fundamental**. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

TUBINO, M.J.; REIS, C.M.; FERREIRA, V.L.C. A utilização de video-tape no modelo gama filho de estágio supervisionado como fator de feedback na auto-avaliação de futuros professores de educação física. **Revista brasileira de educação física e desportos**, v. 43, p. 59, 1979.

ULER, A, M. **Avaliação de aprendizagem: um estudo sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em Educação (PUC/SP, USP, Unicamp)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org). **A aventura sociológica: objetividade, paixão improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

VENTORIM, S.; LOCATELLI, A. B.; BOLZAN, E. Narrativas na formação e investigação em educação física: análise da produção acadêmica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010. v. 1.

VENTORIM, S. **A formação do professor pesquisador na produção acadêmica dos Endipes**. 2005. 395 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIEIRA, A. **Narrativas da formação docente de educação física no ensino médio da rede estadual de ensino do Espírito Santo**. 2011. 275 f.

Dissertação (mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

VIEIRA, A.; SANTOS, W. dos; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 119-139, jul./set. 2012.

VIEIRA, A.; O.; FERREIRA NETO, A. Análise da produção do conhecimento sobre pesquisa narrativa docente em educação e educação física. In: LEITE, Y, U, F. *et.al.* (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. 1ed. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, v.2, p. 3701-3712.

VIEIRA, V.A.M. **Avaliação da aprendizagem conceitual**: concepções, práticas e aprendizagem. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. F. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: \_\_\_\_\_(Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002. p. 113-143.

VILLAS BOAS, B.M.F. **Virando a escola do avesso por meio da educação**. São Paulo: Papirus, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação Formativa**: Práticas Inovadoras. Campinas: Papirus, 2011.

VILLAS BOAS, B.M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2010.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.

VILLAS BOAS, B. M. F. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILLAR, A.P.R. **A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem**, 2009. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

VOSGERAU, D.S.R; ROMANOVSKI, J.P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.1, n. 41, p.166-189, jan./abr. 2014.

WEBER, S.S.F. **Avaliação da aprendizagem escolar**: práticas em novas perspectivas. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

WEED, M. "Meta interpretation": a method for the interpretative synthesis of qualitative research. **Forum Qualitative Social Research**, New York, v. 37, n. 6, 1-37. 2005.

WIGGERS, I.D. Cultura Corporal Infantil: mediações da escola, mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n.3, maio. 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

ZANDOMINEGUE, B. A. C.; MELLO, A. S. **A cultura popular nas aulas de educação física**. Curitiba/PR: Editora Appris, 2014.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A:**

### **Síntese dos estudos de mapeamentos na educação e Educação Física nacionais e internacionais**

## ESTUDOS DE ESTADO DO CONHECIMENTO EM AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO (1970 a 2012)

<b>Autores/ Tipo</b>	<b>Fonte mapeada</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Achados</b>	<b>Lacunas</b>
<b>Souza(1995) Artigo</b>	Teses e dissertações dos programas de educação de todo o Brasil na década de 1980	Mapear estudos de avaliação da aprendizagem na educação básica	<p>- 37 Teses e dissertações</p> <p>- A autora sinaliza que os estudos até metade da década de 1980 se referem a análise e elaboração de procedimentos de avaliação, em sua dimensão de eficiência, não problematizando sua finalidade. A partir da segunda metade da década de 1980, predomina estudos de denúncia, que analisam: a avaliação como julgamento de valores sociais e conseqüências decorrentes ao aluno; a esfera ideológica, política e econômica da avaliação escolar</p> <p>-A autora destaca o referencial teórico dos estudos mapeados, sendo na primeira metade da década de 1980 a predominância por referenciais teóricos internacionais, principalmente as obras de Ralph Tyler; na segunda metade da década de 1980, houve predominância de autores nacionais de matriz teórica crítica</p>	<p>- Há a necessidade de maiores estudos empíricos de intervenção na educação básica, que pensem na sistematização da prática avaliativa no paradigma qualitativo das concepções avaliativas que surgem nas décadas de 1980</p>
<b>Candau e Oswald (1995) Artigo</b>	11 Periódicos nacionais da área da educação (Caderno de Pesquisa; Caderno Cedes; Educação e Seleção; Educação e Sociedade; Em aberto; Estudos em Avaliação Educacional; Fórum Educacional; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista da Ande; Tecnologia Educacional; Revista de Educação da AEC) no período de 1980 a 1992	Focaliza avaliação de aprendizagem no Ensino Fundamental	<p>- 124 artigos mapeados</p> <p>- As autoras dividem os estudos em 10 núcleos temáticos, destacando com maior quantitativo de trabalhos mapeados os de: Avaliação: aspectos gerais (20 artigos); Seletividade e Desempenho escolar (25 artigos); Papel ideológico da avaliação (13 artigos); Prática pedagógica e avaliação (13 artigos); e métodos, técnicas e Instrumentos avaliativos (13 artigos)</p> <p>- As autoras identificam que há uma maior presença de artigos que discutem conceitos, concepções e o papel social e ideológico sobre avaliação de aprendizagem na educação básica. No que se refere as matrizes teóricas, apontam as tendências dialética/transformadora e tecnicista como as mais presentes nos estudos</p>	<p>- As autoras sinalizam que há a necessidade de se superar nos estudos com avaliação de aprendizagem na educação básica o caráter de denúncia do praticado nas escolas</p> <p>- Há uma lacuna em estudos que discutem formação docente e avaliação, e suas contribuições e tensões na prática pedagógica na educação básica</p>

Autores/ Tipo	Fonte mapeada	Objetivo	Achados	Lacunas
<b>Pinto e Barreto (2001) artigo</b>	10 periódicos nacionais da educação na década de 1990 (Cadernos de Pesquisa, Educação e Realidade, Educação e Sociedade, Em Aberto, Ensaio, Estudos em Avaliação Educacional, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista da Faculdade de Educação da USP, Tecnologia Educacional, bem como a Série Ideias)	Mapear as pesquisas em avaliação educacional dos dois níveis de ensino: Educação Básica e Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 217 artigos mapeados</li> <li>- Foram agrupados em 4 categorias: Referências e modelos (30%); Avaliação na e da escola (13%); Avaliação de Sistemas (30%); Avaliação e políticas públicas (17%)</li> <li>- No conjunto dos artigos, entretanto, observou uma frequência maior de estudos no ensino fundamental</li> <li>- Entre os artigos há uma maioria de textos que se reporta à dimensão qualitativa da avaliação, com a predominância dos usos das obras de autores nacionais, principalmente as de Marli André, Menga Ludke e Cipriano Luckesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- São raros os artigos que propõem como fazer da prática avaliativa formativa na educação básica</li> </ul>
<b>Borges e Calderon (2012) artigo</b>	Artigos da revista Ensaio no período de 1999 a 2008	Identificar estudos sobre avaliação de aprendizagem na educação básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 131 artigos, sendo 89 na educação básica</li> <li>- Quanto a procedência institucional sinaliza a Ufrj (8 artigos) e a Ufmg (7 artigos) como as que mais publicaram na revista. No que se refere aos autores que mais publicaram, sinaliza que 14 encontram-se ligados a Programas de Pós-Graduação como formadores de mestres e doutores, sendo 02 destes bolsistas produtividade de Cnpq</li> <li>- Entre as obras e autores mais citados: Pedro Demo, Marli André, Cipriano Luckesi, Jussara Hoffman e Heraldo Vianna</li> <li>- Os autores sinalizam que as produções da Revista Ensaio, no período analisado, aproximam-se muito mais ao campo da operacionalização das políticas públicas de avaliação, do que dos fazeres de práticas avaliativas</li> </ul>	
<b>Uler(2010)  Tese</b>	Teses e Dissertações dos programas de Pós-Graduação da Puc-SP, Unicamp, Puc-Campinas, USP no período de 2000 a 2008	Mapear estudos da avaliação da aprendizagem na educação básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 37 trabalhos</li> <li>- Agrupou os trabalhos em 3 categorias: avaliação de aprendizagem nas práticas escolares (41%); avaliação de aprendizagem nos ciclos (45%); avaliação de aprendizagem e políticas públicas (14%)</li> <li>- Os 16 estudos da categoria práticas avaliativas visaram ir à escola para compreender qual concepção de avaliação permeia as práticas docentes e, como o professor a constrói no dia a dia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É preciso maiores estudos que analisem a relação avaliação de aprendizagem com avaliação institucional</li> <li>- É preciso mais iniciativas de formação continuada que trabalhe com os docentes, mudanças nas práticas avaliativas</li> </ul>



Autores/ Tipo	Fonte mapeada	Objetivo	Achados	Lacunas
<b>Costa(2010)</b> <b>Dissertação</b>	Artigos em 3 periódicos da educação: Cadernos de Pesquisa, Estudos em Avaliação Educacional e Revista Brasileira de Educação, no período de 1999 a 2008	Problematizar as concepções de avaliação da aprendizagem predominantes no pensamento educacional brasileiro, identificando as matrizes epistemológicas que as fundamentam	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 50 artigos mapeados</li> <li>- 07 artigos tratam avaliação de aprendizagem no ensino fundamental I; 02 artigos no ensino fundamental II; 05 ensino médio; 13 em mais de uma etapa da educação básica; 01 na educação infantil; 13 artigos não especificam em qual etapa da educação básica; 08 Ensino Superior; 01 Pós-Graduação</li> <li>- Com relação aos autores mais citados nos artigos, destaca as obras de Phillipe Perreonoud e Charles Hadji como autores estrangeiros mais citados; e, Cipriano Luckesi, Jussara Hoffman e Heraldo Vianna como os autores nacionais</li> <li>- A autora trabalha com 3 categorias: Prática docente e avaliação de aprendizagem; Abordagem teórico-metodológica; avaliação na formação inicial e continuada.</li> <li>- Sinaliza que a há uma expressiva predominância de defesa da concepção de avaliação formativa, sendo que a utilização do portfólio é constantemente mencionada pelos pesquisadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há necessidade de maiores iniciativas investigativo-formativas na formação inicial e continuada que fomentem o debate da sistematização da prática avaliativa formativa</li> </ul>
<b>Gláp(2013)</b> <b>Dissertação</b>	Artigos, Dissertações e Teses do portal Capes de 2000 a 2012 sobre avaliação na educação infantil	Sistematizar a produção científica realizada em torno do tema avaliação na/da educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 47 produções, sendo 24 artigos, 20 dissertações, 3 teses</li> <li>- Os estudos mapeados foram agrupados em quatro categorias: avaliação da aprendizagem na educação infantil, avaliação institucional da educação infantil, avaliação na educação infantil e avaliação na creche</li> <li>- Observou que a produção científica brasileira está concentrada nas temáticas de avaliação da aprendizagem na educação infantil, com foco na avaliação como acompanhamento do desenvolvimento da criança, nas formas de registro em relatórios, pareceres e portfólios</li> <li>- Na análise dos resumos com auxílio do programa Alceste foi possível observar, <b>as palavras portfólio, sentido, aprendizagem, relatório e acompanhamento. Para a autora essas são indicativos da relação entre os sentidos atribuídos à aprendizagem e avaliação</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É tímida a produção de pesquisas com avaliação institucional e de políticas e programas na educação infantil</li> <li>- Sinaliza a necessidade de novas pesquisas com outros documentos como livros, documentos legais, diretrizes sobre a infância e avaliação</li> </ul>

## ESTUDOS DE ESTADO DO CONHECIMENTO EM AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA (1970 a 2014)

Autores/ Tipo	Fonte mapeada	Objetivo	Achados	Lacunas
<b>SANTOS (2002)</b>	Artigos de periódicos da educação física no período de 1930 a 2000 nas revistas: Revista Artus (RA), Revista da Fundação de Esporte e Turismo (RFET), Revista de Educação Física da UEM (REF/UEM), Revista Kinesis (RK), Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE), Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM), Revista Brasileira de Educação Física e Desporto (RBEFD), Revista Motus Corporis (RMC), Revista Pensar a Prática (RPP), Revista Comunidade Esportiva (RCE), Revista Esporte e Educação (REE)	Apresentar o debate da avaliação educacional em educação física no período de 1930 a 2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 33 trabalhos</li> <li>- A análise dos dados indicaram que a produção da década de 1970 teve como referencial teórico os estudos de Popham (1977). O estudo desse autor (1977) está circunscrito na necessidade de estabelecer objetivos comportamentais centralizados nas formas de planejar a sequência de ensino e o avaliar. Outro autor que influenciou consideravelmente na produção/sistematização dos estudos sobre avaliação veiculado nos periódicos da Educação Física foi Ralph Tyler (1969)</li> <li>- Ao final dessa década e até o final da década de 1980, observamos uma mudança de referencial na base das discussões referentes ao estudo da avaliação em Educação Física, influenciada pelos estudos de Stufflebeam (1976), cujo modelo é a avaliação como tomada de decisão</li> <li>- Já a década de 1990 é marcada pelo aumento da produção/sistematização dos referenciais teóricos brasileiros, tanto no campo da Educação como no da Educação Física. Nesse âmbito, os principais teóricos utilizados do campo da Educação foram: Demo (1992), Freire (1980), Hoffmann (1993), Luckesi (1995), Libâneo (1994), Saul (1988) e Vasconcelos (1995). E da Educação Física brasileira foram: Soares et al. (1992) e Kunz (1991). Os estudos mapeados argumentam a necessidade de uma prática avaliativa formativa, contínua e diagnóstica, que ofereça as informações necessárias para compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dos 33 artigos, apenas quatro abordaram a prática avaliativa do cotidiano escolar. Indicam a necessidade de um aprofundamento e amadurecimento de estudos empíricos com avaliação na educação física da educação básica que levem à percepção e à reflexão sobre o que está dentro da escola, na direção de construir possibilidades de práticas avaliativas junto com os docentes e alunos da escola</li> </ul>
<b>ALVES SOARES JUNIOR (2007)</b>	Anais do Conbrace de 1997 a 2005	Discutir a lógica e o sentido das práticas avaliativas contidas nos trabalhos apresentados nas edições do Conbrace	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 07 trabalhos mapeados</li> <li>- Os autores apontam três aspectos importantes. O primeiro deles é que a Educação Física é uma área em movimento e que vem buscando renovar-se no que se refere às questões propriamente pedagógicas. O segundo aspecto diz respeito à necessidade de que a área estabeleça um diálogo mais intenso com o contexto escolar. O terceiro diz respeito ao fato de que foi possível perceber que a Educação Física vem apresentando um discurso diferenciado em relação à tradição de aplicação de testes e mensurações segundo o paradigma biologicista/esportivista o que demonstra, um avanço. Porém, ainda é limitado o enfoque da avaliação na interação direta entre professor e aluno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É preciso avançar em estudos que indicam caminhos a avaliação na Educação Física, principalmente a partir da interlocução com a realidade concreta da escola</li> </ul>
<b>MACEDO, MAXIMIANO SANTOS (2010)</b>	Revistas e anais do Colégio Brasileiro de Ciências do esporte no período de 2001 a 2010	Analisar as produções acadêmicas sobre avaliação publicadas em Congressos da área e em Revistas especializadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 07 estudos mapeados</li> <li>- Os autores agrupam os textos mapeados em duas categorias criadas conforme o tipo de estudo, sendo: Estudos empíricos (3): um estudo etnográfico, um estudo de caso, uma pesquisa não especificada que faz comparação entre duas escolas; Estudos bibliográficos (4). Os autores sinalizam que uma presença tímida de pesquisa na área, já que de um universo de 237 estudos apenas sete tratam da temática avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfatizam a necessidade de novas investidas sobre as práticas avaliativas de professores no processo ensino-aprendizagem, ampliando as pesquisas no campo da avaliação, que projetam a contribuição da Educação Física no contexto escolar, o lugar por ela ocupado na educação escolarizada, o que se ensina e se aprende</li> </ul>
<b>MELO, NISTA, PICOLLO, FERRAZ (2014)</b>	Artigos de periódicos da educação física no período de 1990 a 2010. A amostra foi coletada nas bases de dados SCIELO, SIBRADID e EBSCO-SPORT DISCUS	Objetivou investigar a produção de conhecimentos sobre a prática avaliativa (PA) de professores de Educação Física (EF) publicada em artigos nas décadas de 1990 a 2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 18 artigos mapeados</li> <li>- Os autores analisaram os estudos mapeados agrupando-os em 3 categorias: a) Tipo de pesquisa: b) os instrumentos de coleta de dados; c) tipo de população pesquisada</li> <li>- Os autores sinalizam que 28% da amostra de artigos foram de pesquisa bibliográfica</li> <li>- O foco da maioria dos estudos foi construir descrições sobre o que os professores sabem, como avaliam e quais as dificuldades encontradas. Contudo, não apontam o que foi ou poderia ser feito para melhorar os problemas identificados nas práticas avaliativas investigadas</li> <li>- Os autores apontam que a maioria das pesquisas escolheram professores de EF que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Nos artigos investigados, não se identificou estudos com professores de EF que atuam nos níveis da Educação Infantil e Médio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz necessário maiores pesquisas na educação básica, com intuito de compreender, de maneira aprofundada, a representação singular da prática avaliativa realizada em determinado contexto escolar</li> </ul>

<b>NOVAES, FERREIRA, MELO (2014)</b>	Artigos de 9 periódicos da educação física: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Movimento, Revista da UEM, Pensar a Prática, Motrivivência, Motriz, Ciência e Movimento, Motus Corporis e Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)	Caracterizar a produção científica sobre avaliação na Educação Física Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 artigos</li> <li>- Agrupa os trabalhos em 3 categorias de análise: Referenciais e modelos (40%); Cotidiano Escolar (40%); políticas educacionais (20%)</li> <li>- No que se refere as etapas de ensino da educação básica, os autores identificaram que: 50% focaram o ensino fundamental; 25% o Ensino Médio; 25% não especificaram. Não encontrando nenhum na educação infantil</li> <li>- Percebem na produção científica uma tendência aos apontamentos em avaliar o aluno através da autoavaliação, da observação docente e de trabalhos de pesquisa, estando os dois primeiros instrumentos presentes em todas as dimensões.</li> <li>- Sobre os instrumentos avaliativos, com os resultados, é possível dizer que a avaliação da EFE não está pautada na aptidão física, mas sim, na assiduidade e na participação dos alunos. Neste caso, a observação docente e autoavaliação estão entre os instrumentos preferidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinalizam que são necessários futuros estudos que discutam a relação entre: políticas educacionais; o cotidiano escolar, Educação Infantil e o Ensino Médio. Além disso, analisar os usos de registros avaliativos que melhor dê visibilidade as três dimensões avaliativas: atitudinal, motora e cognitiva.</li> </ul>
<b>SILVA (2015)</b>	Resumos de teses e dissertações da educação física no portal capes no período de 2000 a 2009	Produzir um levantamento bibliográfico sobre a produção do conhecimento em avaliação de aprendizagem na educação física	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 33 estudos sobre avaliação de aprendizagem em educação física</li> <li>- Dos estudos mapeados os autores agrupam nas seguintes categorias: a) Práticas avaliativas da educação física na educação básica (12); b) práticas avaliativas no ensino superior (11); c) Avaliação institucional, currículo e legislação (6); Pesquisas bibliográficas (2); não fala da avaliação somente na aula de educação física, mas equipe como todo (2)</li> <li>- O autor identifica nos apontamentos dos trabalhos, que tanto no âmbito da teoria e das práticas avaliativas, a avaliação de aprendizagem se identifica em uma dimensão meramente técnica, conservadora e burocrática, com predominância por usos de instrumentos avaliativos quantitativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A função social do par dialético objetivos/avaliação carece de aprofundamento de estudos nas investigações sobre avaliação na educação física escolar</li> </ul>
<b>FROSSARD (2015)</b>	Atualiza o mapeamento de Santos(2003) e amplia até 2014. Adiciona a Revista Motriz	Amplia o olhar para novas questões, como: tipologia das pesquisas, nível e etapa de ensino; procedência autoral, fazendo uso de uma pesquisa bibliométrica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 56 estudos mapeados</li> <li>- Analisa os estudos agrupando-os nas seguintes categorias: Pesquisas que discute concepção de avaliação (20); Avaliação e Educação Básica (13); Avaliação e formação docente (18); Estudos de mapeamento e revisão de literatura (5)</li> <li>- Há um aumento significativo no interesse sobre o tema na produção acadêmica de 2010 a 2014, pois, nos últimos quatro anos, foram produzidos doze trabalhos, superando a década anterior, que totalizou oito. Esses quatro anos iniciais da década de 2010 também têm se caracterizado pela entrada de outras perspectivas teóricas que caminham em direção às abordagens fenomenológicas, cotidianistas e até mesmo com uma releitura da perspectiva crítica, rompendo com a denúncia e passando a valorizar possibilidades de atuação pedagógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentam-se, ainda como lacuna, textos que dão visibilidade à avaliação, tendo como contexto o ensino médio e o ensino infantil. Dois outros aspectos devem ser destacados: um primeiro é em relação à existência de poucos textos que abordam a questão da especificidade da avaliação em Educação Física; e, um segundo é que, apesar de existirem 15 textos sobre a formação inicial, apenas cinco se referem ao debate sobre avaliação nos cursos de formação inicial docente</li> </ul>
<b>MAPEAMENTO INTERNACIONAL</b>				
<b>LOPEZ PASTOR et.al. (2013)</b>  <b>Artigo</b>	Mapeia livros e artigos de periódicos internacionais de educação física 1988 a 2011	Produzir uma revisão em livros e artigos na literatura internacional especializada na área da Educação Física, no período de 1988 a 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 37 estudos</li> <li>- O autor apresenta uma análise fundamentada em cinco categorias de concepções avaliativas. São elas: Formativa (3); Avaliação orientada na/para aprendizagem (10); Autêntica (12); Integrada (4); Alternativa(8). Conclui afirmando que a Educação Física tem produzido um avanço na avaliação alternativa voltada para aprendizagem dos alunos, porém ainda existem muitas dificuldades para utilização na escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É necessário futuros estudos que debata como pensar avaliação na educação física na relação com os demais componentes curriculares</li> </ul>

### QUADRO SÍNTESE DOS MAPEAMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA (1930 - 2014)

Campo	Fonte mapeada	O que fizeram	Lacuna anunciada	O que não fizeram
Educação	05 em artigos de periódicos  02 com teses e dissertações (de 1980 a 2010 – sendo que de 200 a 2010 só em programas de São Paulo)  01 com artigos e teses e dissertações (só na educação infantil)	Mapeamentos com foco em categorizar e discutir por: A - Nível e etapa de ensino B – Instituições C – Autores que mais publicaram D – Objetivos dos estudos E – Tipo de avaliação F – Autores mais referenciados G – Concepção de avaliação	- Poucos estudos de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio - Tímida discussão da relação avaliação e formação docente - Há um predomínio de estudos empíricos até início dos anos 2000 que vão à escola denunciar as práticas avaliativas docente; Na primeira década dos anos 2000, observa-se aumento de estudos que diagnosticam, descrevem práticas avaliativas na escola predominantemente na concepção formativa. No entanto, alertam para a necessidade de futuros estudos que se insiram no cotidiano escolar por uma prática investigativo-formativa, pensando com o docente qualificar a sistematização dessa prática avaliativa formativa	- Tipologia das pesquisas empíricas  - Grupos de estudo  - A relação grupo de estudo, tipo de pesquisa, concepção de avaliação anunciada, matriz teórica e como a partir daí apontam possibilidades como fazer a prática avaliativa
INTERNACIONAL	01 mapeia artigos de jornais científicos e livros (ALLAL; LOPES, 2005)	A – concepção de avaliação formativa B - Autores e suas matrizes teóricas C – Corrente – Francófona e Anglo-Saxônica D – Tipologia: empíricas, teóricas, revisão E – Tipologias das empíricas: Experimental, exploratória, descritiva, Pesquisa-ação	- Não tem, por outro lado, sido uma preocupação dos estudos a verificação sistemática do impacto da avaliação formativa na aprendizagem dos alunos. Estudos de prática avaliativa são de curta duração no mergulho na escola, o que torna difícil identificar tendências ao como fazer o processo avaliativo	- Somente mapeia avaliação na concepção formativa. - Dedicou somente aos artigos publicados em países de língua francesa
Educação Física	04 artigos em periódicos 01 anais dos congressos do CONBRACE 01 anais do COMBRACE e a revista RBCE 01 resumos de teses e dissertações (2000 a 2008) 01 livros e artigos internacionais	A – Nível e etapa de ensino B- Objetivo do estudo C – Tipologia D – Autores + referenciados E- Concepção de avaliação	- Pouco estudo na educação infantil e no ensino médio - Falta estudos empíricos que se insiram na dinâmica do cotidiano escolar, pensando junto com o docente possibilidades de sistematização da prática avaliativa da Educação Física - Faz-se necessário pensar a especificidade do avaliar nesse componente curricular	- Grupos de estudos - Instituições de pós-graduação - Sujeitos colaboradores - Orientadores - Relação entre bases teóricas, concepção de avaliação e como apontam a materialização da prática avaliativa
INTERNACIONAL	01 mapeia  Livros e artigos da educação física	A – Concepções de avaliação	- Os estudos mapeados pouco ofertam o debate de como pensar avaliação na educação física na relação com os demais componentes curriculares	- Não anuncia quais revistas

## **APÊNDICE B**

### **Teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em educação**









## FUNDAMENTAL I

	trabalho	autor	Ano	instituição	orientador	tipologia	Tipo
1	Práticas avaliativas no ensino fundamental: entre o dizer e o fazer no cotidiano de sala de aula	PORTUGAL, J.F.:	2005	UNEB	Arnald Soares Junior	Estudo de caso	Dissertação

**Resumo:** Procurou analisar as práticas avaliativas de professoras do ensino fundamental da rede pública municipal de Feira de Santana. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa – estudo de caso etnográfico. Utiliza observações, entrevistas semi-estruturadas e análise documental como instrumentos de coleta de dados. Os resultados mostram que a concepção de avaliação das aprendizagens está atrelada ao que as professoras ensinam e como as crianças aprendem e as formas como as primeiras avaliam o que as segundas aprendem. Desse modo, o estudo revela que as práticas avaliativas da maioria das professoras são fortemente marcadas pela concepção tradicional de ensino e aprendizagem, consequência da formação inicial para o exercício da docência

**Diálogo teórico:** Dialoga com Maria Teresa Esteban sobre avaliação e o papel docente, Celso Hadji sobre avaliação formativa e Angela Dalben sobre fracasso escolar, a relação avaliação e formação docente

	trabalho	autor	Ano	instituição	orientador	tipologia	Tipo
2	Avaliação de aprendizagem na escola ciclada do Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos	AMARAL, M. C.	2006	UNICAMP	Luiz Carlos Freitas	Estudo de Caso	Dissertação

**Resumo:** Objetivou discutir a viabilidade do uso de relatórios descritivos de avaliação em escolas cicladas de Mato Grosso. Caracteriza-se como pesquisa empírica do tipo estudo de caso, utilizando os instrumentos questionários, entrevistas e análise dos relatórios. A pesquisa mostra que os relatórios esbarram em dificuldades operacionais; revelou que a avaliação informal permanece influenciando juízos de valor emitidos pelo professor mesmo em escolas organizadas em ciclos

**Diálogo teórico:** Dialoga com Luiz Carlos Freitas sobre ciclos e avaliação

	trabalho	autor	Ano	instituição	orientador	tipologia	Tipo
3	Avaliação, registros, classe de professoras: escutamento no CIEP Bento Lubião	FERNANDES, A. C	2006	UFF	Maria Teresa Esteban	Estudo com o cotidiano	Dissertação

**Resumo:** Propõe discutir os sentidos de avaliação que professoras do primeiro ciclo inscrevem cotidianamente em suas práticas pedagógicas. Toma os registros de classe do CIEP Bento Rubião, Rio de Janeiro. Além disso, entrevistas com cinco professoras. A pesquisa sinaliza a importância de docentes pensarem avaliação a partir dos sentidos que as crianças produzem sobre a aprendizagem de leitura e escritas em suas vidas

**Diálogo teórico:** Michel de Certeau – práticas cotidianas e prática docente; Mikhail Bakhtin – sentidos da linguagem escrita e falada; Maria Teresa Esteban sobre avaliação investigadora

	trabalho	autor	Ano	instituição	orientador	tipologia	Tipo
4	Uma experiência desafiadora em relação a avaliação da aprendizagem	LAUNÉ, V. C. R. L	2006	UFF	Maria Teresa Esteban	Pesquisa-ação	Dissertação

**Resumo:** Pretendeu fomentar a discussão da avaliação de aprendizagem tendo a prática docente da pesquisadora em uma escola pública como foco investigativo. Aponta que a não aprendizagem de alunos dentro dos padrões de aprendizagem da escola. Incita o educador a tentar enxergar outras aprendizagens construídas por eles e a importância do trabalho coletivo, não apenas entre os profissionais, mas também em sala de aula, em um trabalho partilhado

**Diálogo teórico:** Paradigma indiciário com Carlo Ginzburg; Maria Teresa Esteban sobre avaliação investigativa







	trabalho	autor	Ano	instituição	orientador	tipologia	Tipo
20	O significado do erro na avaliação de aprendizagem: entre o ideal e o real apontado por professoras do ensino fundamental I da zona oeste da cidade de São Paulo	MILEO, C. D.	2011	PUC-SP	Isabel Capelletti	Exploratória	Dissertação

**Resumo:** Objetiva investigar o significado do erro na avaliação de aprendizagem em escolas privadas da capital São Paulo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa por entrevistas e uso de imagens artísticas. Os resultados indicam uma atitude docente que evita erros, dando pouca atenção, e excesso de correção na busca de um modelo correto. Sinaliza que a formação de professores deva qualificar essa discussão

**Diálogo teórico:** Avaliação formativa com Phillipe Perrenoud; Nadia Cappelletti avaliação e formação docente

	trabalho	autor	Ano	instituição	orientador	tipologia	Tipo
21	Avaliação da aprendizagem por portfólio: representações sociais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	LEAL, C. C. N.	2012	Estácio de Sá	Elenice Maia	Qualitativa	Dissertação

**Resumo:** Teve como objetivo buscar indícios das representações sociais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental a respeito da avaliação por portfólio. A pesquisa foi realizada em um colégio público federal no Rio de Janeiro e definiu como sujeitos 10 professores. Foram realizadas entrevistas. Conclui que os professores têm pouca informação sobre o portfólio e o que foi aprendido advém de informações fornecidas pela coordenação pedagógica do colégio. Os professores consideram o portfólio promissor, mas afirmam que há necessidade de estudar e aprofundar conhecimentos em relação a esse instrumento avaliativo

**Diálogo teórico:** Benigna Villas Boas sobre portfólio; Phillipe Perrenoud acerca de Avaliação Formativa

	trabalho	autor	Ano	instituição	orientador	tipologia	Tipo
22	Diálogos sobre diferença e avaliação: (re)significando o debate sobre os exames estandardizados a partir de experiências docentes	CARDOSO, C. A.	2013	UFF	Maria Teresa Esteban	Pesquisa com cotidiano	Dissertação

**Resumo:** Objetivou dar visibilidade aos usos e inventividades do fazer pedagógico que se realiza no cotidiano escolar (re)criando práticas avaliativas, partindo de exames estandardizados – Prova Brasil. A metodologia se orientou como pesquisa participante, colocando em diálogo políticas públicas com o fazer pedagógico em um cotidiano escolar. Conclui que os exames estandardizados sinalizam uma homogeneidade que atende a padrões e critérios normatizados, estando na contramão da complexidade da experiência pedagógica que recria processos avaliativos mais coerentes com uma perspectiva emancipatória de escola

**Diálogo teórico:** Almerindo Afonso e Diaz Barriga – pedagogia do exame; Maria Teresa Esteban – concepção investigativa de avaliação

	trabalho	autor	Ano	instituição	orientador	tipologia	Tipo
23	Professora, quando é que a gente vai deixar de ser da senhora? Reflexões sobre o papel da avaliação na prática docente de turmas do ciclo de alfabetização	PADILHA, D.	2013	UFF	Maria Tresa Esteban	Pesquisa com cotidiano	dissertação

**Resumo:** Objetivou discutir as possibilidades e potencialidades da prática pedagógica atravessada pela avaliação do processo ensino\aprendizado em uma escola pública de Duque de Caxias – RJ. Realiza uma pesquisa sobre a prática docente, buscando a professora-pesquisadora se embasar nos estudos com o cotidiano. Sinaliza que a medida que os encontros com os entraves vinham o cotidiano pinçava concepções em torno do sujeito, da aprendizagem e da avaliação que favorecia as aprendizagens dos alunos na escola

**Diálogo teórico:** Maria Teresa Esteban – avaliação investigativa



**Diálogo teórico:** Cipriano Luckesi sobre avaliação como tomada de decisão; Phillipe Perrenoud sobre avaliação formativa; Jussara Hoffmann avaliação e formação docente

TOMATIVA, PESQUISA NORMAL, AVALIAÇÃO E TOMATIVA DESEJO							
	trabalho	autor	Ano	instituição	orientador	tipologia	Tipo
29	O processo de avaliação da cultura corporal realizada por professores de educação física no ensino fundamental – anos iniciais – do município de Assis Chateaubriand – PR	BALIERO, F. F.	2015	UNEOSTE	Ivete Janice Brotto	Pesquisa Qualitativa	Dissertação

**Diálogo teórico:** Soraya Darido – avaliação em educação física nas dimensões: motora, cognitiva e atitudinal; Evandra Mendes avaliação em educação física e experiências ao longo do processo de escolarização; Cipriano Luckesi sobre instrumentos avaliativos; Ilza Sant Ana acerca de avaliação formativa

	trabalho	autor	ano	instituição	orientador	tipologia	Tipo
30	A avaliação no Bloco Inicial de alfabetização: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas	Pereira, M.P	2015	UNB	Benigna Villas Boas	Estudo de caso	Tese

**Diálogo teórico-metodológico:** Domingos Fernandes, Willian Harlen, Philiipe Perrenoud e Benigna Villas Boas sobre avaliação formativa

## FUNDAMENTAL II

	trabalho	Autor	Ano	instituição	orientador	tipologia	Tipo
1	Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção	SANTOS, W.	2005	UFMG	Pura Lima Martins	Pesquisa-ação existencial	Dissertação

**Resumo:** Problematizar e intervir na prática pedagógica adotada por uma professora de Educação Física, especialmente na prática avaliativa, com o intuito de indicar novos olhares e novas perspectivas. Pesquisa do tipo pesquisa-ação existencial, em um cotidiano escolar da rede municipal de Vitória. Sinaliza que o conceito de *avaliação mediadora* e avaliação como *prática investigativa*, ambas se constituíram como referenciais extremamente profícuos para pensarmos a avaliação na perspectiva do “currículo em rede”, uma vez que promoveram a incorporação da diversidade, mostraram a importância da heterogeneidade no processo ensino aprendizagem e conectaram-se à ideia da avaliação como uma prática de inclusão e de investigação. Tomando a avaliação como *prática investigativa* e o professor enquanto mediador do processo aprendizagem/desenvolvimento, centrando-se, sobretudo no desenvolvimento do aluno, anunciamos uma outra perspectiva de avaliação. O autor lança a intenção *indiciária*, segundo o conceito da palavra realizado por Ginzburg 1989). A tarefa do avaliador se constituía, portanto, em um permanente exercício de interpretação de *sinais*, de *indícios*, a partir dos quais manifesta juízo de valor

**Diálogo teórico:** Jussara Hoffmann sobre avaliação mediadora; Maria Teresa Esteban sobre avaliação investigativa

	trabalho	Autor	Ano	instituição	orientador	tipologia	Tipo
2	Avaliação formativa e reflexão pedagógica de um grupo de professores do Ensino Fundamental II – pesquisa-ação;	SILVA, M. U.:	2008	UNESP - MA	Hélia Sonia Raphael	Pesquisa-ação	Tese

**Resumo:** Esta pesquisa investiga o cotidiano escolar de um grupo de dezenove professores, em uma escola do Ensino Fundamental II, da rede particular de ensino, no período de 2004 a 2006. Metodologicamente, caracteriza-se como investigação qualitativa, na modalidade da pesquisa-ação, razão pela qual acolhe o relato de interferências compartilhadas pela pesquisadora e pelo grupo, na busca de soluções para a melhoria do processo avaliativo no segmento de ensino estudado. Teve como sujeitos 19 professores de ensino fundamental II de todas as disciplinas. Submetidos à análise, esse conjunto de dados evidenciou representações heterogêneas da realidade, que se constituem em uma rede de significados, na qual se destacam as resistências, as incongruências entre o discurso e a prática, e as representações de situações, marcadas ora pela reprodução ora pela construção de novos caminhos.

**Diálogo teórico:** Celso Hadji e Philippe Perrenoud – avaliação formativa; Maria Teresa Esteban – uso de instrumentos avaliativos

	trabalho	Autor	Ano	instituição	orientador	tipologia	Tipo
3	Avaliação formativa: o Mapa conceitual na Autorregulação da aprendizagem	CORREA, R. R.	2009	UEL	Nadia Aparecida Souza	Estudo de caso	Dissertação

**Resumo:** Objetivou compreender como o mapa conceitual configura-se como uma ferramenta de avaliação formativa. Trata-se de um estudo de caso com 32 alunos de 7 série. O estudo permitiu constatar que o mapa conceitual favoreceu o aluno a autorregular sua aprendizagem, pois lhe facultou perceber as dificuldades e gerou um cenário que os motivou a elaboração de estratégias de superação

**Diálogo teórico:** avaliação formativa com Phillipe Perrenoud e Celso Hadji

	trabalho	Autor	Ano	instituição	orientador	tipologia	Tipo
4	Avaliação da aprendizagem em Arte: desvelando realidades	GUIMARÃES, A. L. B.:	2010	UEL	Nadia Aparecida Souza	Estudo de caso	Dissertação

**Resumo:** Buscou analisar acerca das concepções e sentidos que a avaliação da aprendizagem em Arte possui no âmbito dos modelos epistemológicos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, foi realizada junto à rede pública do Município de Assis/SP, contando com a participação de seis professoras de Arte. Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram: análise documental, questionários e entrevistas. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo clássica. O estudo permitiu constatar que, em termos de avaliação da aprendizagem em Arte, há a existência de um hibridismo dos modelos pedagógicos. A mescla revela-se em concepções e práticas avaliativas classificatórias. Entretanto, em alguns pontos verifica também a presença de uma concepção formativa, compreendida como aquela que contribui para a superação das dificuldades.

**Diálogo teórico:** Philippe Perrenoud – avaliação formativa

















**APÊNDICE C:**  
**Estudos mapeados do programa de**  
**Pós-Graduação em Educação por**  
**grupos de pesquisa, linhas e**  
**instituição**



Instituição	Linha de Pesquisa	Orientador	Grupo de Pesquisa	Estudo Mapeado
<b>Região Norte</b>				
UFPA	Educação, Currículo e Epistemologia	Luiza Nakayama	RUAKE – educação em ciências e matemática	Correa (2014)
<b>Região Nordeste</b>				
UFC	Avaliação Educacional	Raimundo Helio Leite	NAVE – Núcleo de avaliação, investigação e medidas educacionais	Andrade (2010) Oliveira (2013)
	Currículo, desenvolvimento profissional e subjetividade	Patricia Helena Holanda	Currículo, desenvolvimento profissional	Aguar (2009)
UFPE	Formação e processos de aprendizagem	Maria Conceição Aguiar Laeda Bezerra Machado Jansen Silva	NUFOPE – Identidade e Formação	Vilar (2009) Guerra (2009) Leimig (2012)
UFPI	Ensino, Formação e práticas pedagógicas	Ivana, Lopes Ibiapina	FORMAR	Souza (2013) Ribeiro Filho (2006)
UFRN	Educação, currículo e processos tecnológicos	Marcia Maria Gurgel Ribeiro	Currículo, Saber e prática pedagógica	Almeida (2008)
		Jose Pereira Mello		Dantas (2011)
UFS	Formação de professores	Bernard Charlot	Educação e Contemporaneidade	Lopes (2013)
UFMA	Instituição escolares, saberes e práticas educativas	Maria Alice Melo	Escola, currículo e prática docente	Machado (2006)
UFBA	Educação, cultura corporal e lazer	Celi Zulke Tafarel	LEPEL – Estudos em educação física escolar, esporte e lazer	Silva (2011)
UNEB	Educação, currículo e processos tecnológicos	Arnaud Soares Lima Junior	ELIS – Estudos em tecnologia e linguagem	Portugal (2005)
<b>Região Centro-Oeste</b>				
UNB	Profissão docente, Currículo e Avaliação	Benigna Villas Boas	GEPA – Grupos de estudos e pesquisa em avaliação	Nogueira (2006) Pereira (2007) Marinho (2009) Soares (2011) Tine (2009) Miranda (2011) Pereira (2015)
	Educação em Ciências e Matemática	Cleyton Hercules Gontijo	PI – Pesquisa e Investigação em Matemática	Albuquerque (2012) Costa (2013)
UCB	Educação e Juventude	Jose Folencio Rodrigues Junior	Professor Universitário	Silva (2006)
UFMT	Formação de professores e políticas públicas	Simone Albuquerque Rocha	InvestigAÇÃO	Guimaraes (2008)
<b>Região Sul</b>				
UEL	Docência: saberes e práticas Avaliação de aprendizagem de Docência	Nadia Aparecida Souza	Avaliação de aprendizagem e Docência	Steinfle (2006) Raizer (2007) Correa (2009) Nascimento (2009) Guimaraes (2010) Sibila (2012) Galvão (2013)
	Docência: saberes e práticas	Sandra Aparecida Franco	FOCO – Formação Continuada e implicações da teoria histórico-cultural	Correa (2015)
		Marta Aparecida Marcondes	LABTED – Tecnologias educacionais	Moraes (2008)
UEM	Ensino, Aprendizagem e formação de professores	Marta Sueli Sforni	GEPAE – Pesquisa, Aprendizado e Ensino	Vieira (2008)
UNIVALI	Políticas públicas de currículo e avaliação	Amandia Maria Borba	-	Coelho (2009)
UFSC	Educação e Infância	João Josue Silva Filho	Núcleo de Estudo na pequena infância	Alves (2011)
UNEOSTE	Formação de professores	Ivete Janice Broto	Linguagem e educação	Baliero (2015)
UFSM	Formação, saberes e desenvolvimento profissional	Eduardo Adolfo Terrazan	INOVEDUC	Weber (2007)
FURB	Processos de ensinar e aprender	Ivete Janice Broto	Linguagem e educação	Pacher (2010)

Instituição	Linha de Pesquisa	Orientador	Grupo de Pesquisa	Estudo Mapeado
<b>Região Sudeste</b>				
<b>PUC-SP</b>	Currículo e avaliação educacional	Isabel Cappelletti	-	Ruiz (2009) Guirardi (2011) Mileo (2011)
	Formação de Formadores	Fernanda Coelho Liberalli	-	Colasanto (2007)
<b>UNICAMP</b>	Currículo, avaliação e docência	Luiz Carlos Freitas	LOED – Laboratório de estudos educacionais	Amaral (2006)
	Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte	Eliana Ayoub	LABOARTE – Laboratório sobre Arte, Corpo e Educação	Matsumoto (2014)
<b>USP</b>	Didática, teoria do ensino e práticas escolares	Marcos Neira	Educação Física Escolar	Escudero (2011)
<b>UNESP-MA</b>	Psicologia da educação: processos educativos	Helia Sonia Raphael	GRAL – Grupo avaliação local	Silva (2008)
<b>UNESP-PP</b>	Processos formativos, ensino e aprendizagem	Maria Raquel Morelatti	GEPIDEM - Estudo e pesquisa em currículo e avaliação	Costa (2013)
<b>UFF</b>	Estudos do cotidiano da educação popular	Maria Teresa Esteban	GRUPALFA – Pesquisa em alfabetização de alunos e alunas em classe populares	Fernandes (2006) Laune (2006) Albuquerque (2010) Padilha (2013) Cardoso (2013)
		Mary Rangel		Moreira (2013)
	Formação de professores e ensino de ciências	Eda Maria Henriques	Pesquisa sobre processos e formação institucionais	Moura (2007)
<b>UNIRIO</b>	Práticas educativas, linguagem e tecnologia	Claudia Fernandes	GEPAC – Estudo em avaliação e currículo	Braga (2013); Calzavara (2011)
<b>ESTÁCIO DE SÁ</b>	Representações sociais e práticas educativas	Elenice Maia	-	Leal (2012)
<b>UFMG</b>	Didática, formação e avaliação	Pura Oliver	Práxis Educativa (PUC-PR)	Santos (2005)
<b>PUC-MG</b>	Educação escolar: políticas e práticas	Ana Salgueiro Caldeira	Laboratório de Pesquisa e prática pedagógica	Bacelar (2010)
<b>UFU</b>	Saberes e práticas educativas	Olenir Mendes Mirtes Cunha	GEPAE – Estudos e pesquisas em avaliação	Tinoco (2010); Camargo (2014)
<b>UFJF</b>	Gestão, política pública e avaliação	Léa Staheschidt Pinto Silva	Gestão, Política pública e avaliação educacional	Lusardo (2007)
<b>UFES</b>	Educação, currículo e formação de professores	Irineu Foerste	Culturas, parcerias e educação no campo	Nascimento (2011)

**APÊNDICE D**

**Teses e dissertações mapeadas em  
programas da Educação Física  
(2005 a 2015)**

	Ano	Trabalho	Autor	Instituição	Orientador	Nível de ensino	Tipologia	Tipo
1	2008	O portfólio como possibilidade de intervenção pedagógica em educação física	MELO, L. F.	USP	Oswaldo Ferraz	Fundamental I	Pesquisa indiciária	Dissertação

**Resumo:** Objetivou investigar as possibilidades do portfólio na Educação Física escolar, por meio de uma intervenção pedagógica, para subsidiar uma discussão através da interpretação e análise de indícios extraídos dos registros dos seguintes participantes: a professora-pesquisadora e 23 alunos do quarto ano do Ensino Fundamental de um colégio particular da cidade de Guarulhos. Pesquisa do tipo qualitativa em dois momentos: revisão literatura e pesquisa de campo do tipo indiciária e pesquisa-ação. Tempo em campo de um trimestre. Utilizou como instrumento metodológico o portfólio do professor e dos alunos, e diário de campo da pesquisadora. Foi realizada uma pesquisa de campo e uma revisão da literatura sobre portfólio. Considerou como fonte da pesquisa de campo os registros do portfólio dos alunos no decorrer da aplicação do projeto e o diário de campo da professora. Percebeu-se que a prática do registro identificando as dificuldades e o que fazer para melhorá-las constituiu uma oportunidade oferecida aos alunos de atuarem como investigadores de si mesmos e buscarem alternativas para solucionar os problemas que enfrentaram no decorrer das aulas a partir da reflexão após a ação. Isso confirmou o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Em síntese, o portfólio se mostrou um procedimento que modifica a visão de aluno passivo que reproduz os conhecimentos transmitidos pelo professor, pois a essência da proposta é fazer com que o aluno se torne agente do próprio aprendizado e tenha, assim como o professor, responsabilidades a serem cumpridas.

**Diálogo teórico:** Charles Hadji – avaliação formativa; Benigna Villas Boas – portfólio.

	Ano	Trabalho	Autor	Instituição	Orientador	Nível de ensino	Tipologia	Tipo
2	2009	Construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de Educação Física	BERMUDES, R.	UFPEL Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Dr. Maristela	Fundamental	Estudo de caso	Dissertação

**RESUMO:** Trata-se de uma pesquisa descritiva do tipo estudo de caso onde aborda como os professores de Educação Física, das Escolas da Rede Municipal de Pelotas – RS, estão inseridas no projeto de implementação do ensino fundamental de 9 anos de duração com suas práticas avaliativas. O instrumento utilizado para a coleta de informações foi a entrevista semi-estruturada, na qual foi gravada, transcrita e, posteriormente interpretada através da análise de conteúdo. Para análise de dados foram extraídas categorias que discutem a construção dos saberes sobre as práticas avaliativas na trajetória dos professores. Podemos concluir que os professores foram construindo seus saberes ao longo do seu percurso profissional edificando-os gradualmente à sua ação pedagógica, através da *mobilização* dos seus saberes.

**Diálogo teórico:** Pierre Bourdieu – Habitus; Phillipe Perrenoud – avaliação formativa

	Ano	Trabalho	Autor	Instituição	Orientador	Nível de ensino	Tipologia	Tipo
3	2010	Avaliação por parecer descritivo na Educação Física Escolar: Estudo de caso	BERINI, K.D.C.	UFPEL	Dr. Flavio Medeiros Pereira	Fundamental I II	Estudo de caso	Dissertação

**Resumo:** O estudo focou a Educação Física (EF) de 5ª à 8ª série, numa escola da rede municipal de Pelotas, que desenvolve na sua prática cotidiana uma avaliação de caráter qualitativo expressa por pareceres descritivos. Objetivou-se estudar os pareceres descritivos realizando um estudo de caso, de caráter descritivo, usando análises documentais, observações e registros, entrevistas e questionários, que envolveram dois professores de Educação Física (EF). Concluiu-se que a escola tem uma prática pedagógica questionadora, visando formar alunos críticos, e os avalia por parecer. Sobre a trajetória de construção, ela existe e está documentada, com poucas posições divergentes; a maioria dos professores compreende, apoia e avalia de forma conscientizadora. Os professores de EF apresentaram nas práticas pedagógicas avaliações que se afastavam das metas e procedimentos costumeiros, evidenciados: por não haver entrosamento entre EF e demais disciplinas, por não realizarem dossiês dos alunos, bem como não implementar na sua totalidade seus planos de estudos, por não poderem comparecer a conselhos de classe.

**Diálogo teórico:** Philippe Perrenoud – avaliação formativa; Avaliação na concepção crítico-superadora – Coletivo de autores

	Ano	Título	Autor	Instituição	Orientador	Nível de ensino	Tipologia	Tipo
4	2010	Métodos de avaliação em Educação Física no ensino fundamental	Josias Ferreira da Silva	UNICAMP	Antônia Dalla Pria Bankoff	Ensino fundamental		Tese

**Resumo:** O presente estudo, de cunho sócio-educacional, teve como objetivo verificar quais são os métodos de avaliação empregados em Educação Física, no Ensino Fundamental. Procuramos identificar a relação existente entre a teoria e a prática que envolve o processo de ensino e aprendizagem sobre avaliação propiciada pelos professores aos alunos e também verificar como os professores de Educação Física do Ensino Fundamental definem o que é avaliação, quais os métodos que utilizam para avaliar seus alunos. Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram 14 professores de Educação Física, que lecionam no Ensino Fundamental, da 5ª à 8ª séries, na rede pública estadual da cidade de Campinas. Os resultados da investigação possibilitaram traçar um perfil dos métodos de avaliação utilizados pelos professores em Educação Física. As análises dos dados proporcionaram verificar qual é o entendimento que eles têm sobre a avaliação, tanto na parte teórica quanto prática, além de fornecer condições para discutir as múltiplas funções que a avaliação pode assumir, principalmente como mecanismo de controle e exclusão, abrindo possibilidades para reflexão sobre a prática da avaliação, proporcionando importantes elementos para eventuais inferências nas práticas de avaliação, principalmente em Educação Física.

**Diálogo teórico:** Jose Dias Sobrinho – avaliação emancipatória; Coletivo de autores – avaliação na concepção crítico-superadora de educação física.

	Ano	Título	Autor	Instituição	Orientador	Nível de ensino	Tipologia	Tipo
5	2011	Tecendo tramas sobre avaliação de aprendizagem em educação física escolar	MELO, L.F.	UFJT	Vilma Nista-Piccolo	Fundamental e Médio		Tese

**Resumo:** Objetivou identificar como os professores de Educação Física das escolas públicas pertencentes à Diretoria de Ensino da região Centro-Sul do Estado de São Paulo realizam a avaliação da aprendizagem dos seus alunos e refletir junto aos docentes sobre aspectos da prática avaliativa nas aulas de Educação Física. O caminho metodológico selecionado para o alcance deste objetivo foi a abordagem da pesquisa qualitativa de natureza descritiva e exploratória, a partir do instrumento questionário com perguntas abertas e fechadas, que foi aplicado a todos os professores de Educação Física. O estudo mostrou que os professores, ao escolherem os critérios e instrumentos de avaliação, apontam preferência para a observação da participação e envolvimento em aula, bem como demonstraram a preocupação em diversificar as técnicas de avaliação. Esses sinais evidenciaram mudanças na prática avaliativa dos professores investigados, pois demonstraram que a avaliação não mais é planejada sob o foco da medição e quantificação de resultados de desempenhos físicos. Entretanto observou-se pouca diversificação dos critérios de avaliação e escassez de estratégias para avaliar de maneira coerente com o processo de ensino e aprendizagem

**Diálogo teórico:** Charles Hadji – avaliação formativa

	Ano	Título	Autor	Instituição	Orientador	Nível de ensino	Tipologia	Tipo
6	2011	A organização da aprendizagem na educação física escolar de Ferraz Vasconcelos	RAMIRO, F.S.	UFJT	Vilma Leni Nista-Piccolo	Fundamental I	Estudo de caso	Dissertação

**Resumo:** Tem como objetivo uma investigação sobre como os professores de Educação Física Escolar dos 50s anos do ensino fundamental I do município de Ferraz de Vasconcelos avaliam a aprendizagem dos seus alunos. A metodologia para o desenvolvimento do estudo pautou-se pela realização de uma revisão bibliográfica e em um estudo de caso. Para a realização da pesquisa empírica teve como campo as escolas municipais de Ferraz de Vasconcelos – SP e, como sujeitos, 16 professores que atuavam nos 50s anos do Ensino Fundamental I que, espontaneamente, quiseram participar da entrevista semiestruturada com perguntas abertas. Os resultados indicam uma ausência de discussão sobre a avaliação no processo formativo inicial e continuado desses educadores que pressupõem uma confusão nos entendimentos relativos aos critérios e instrumentos avaliativos. Constatam também que existe uma prevalência da avaliação por meio da participação e observação

**Diálogo teórico:** Cipriano Luckesi, Celso Vasconcellos (2008) – avaliação diagnóstica e emancipatória; Coletivo de Autores – avaliação na concepção crítico-superadora a educação física.

